

平成 28 年度 学位論文

理論と実践の融合をめざした教員養成カリキュラムに関する日中比較研究

—教育実習の位置づけを中心に—

兵庫教育大学大学院

学校教育研究科 人間発達教育専攻

教育コミュニケーションコース

M15010B

杜 楊

# 目次

序章	研究の目的	
第一節	問題の所在.....	1
第二節	先行研究の検討.....	1
第三節	論文構成.....	3
第一章	日中における教員養成の現状.....	5
第一節	教員養成カリキュラムにおける教育実習の位置づけ.....	5
第二節	理論と実践の乖離.....	7
第三節	理論と実践の融合という課題.....	10
第二章	ショーンの省察的実践の理論における理論と実践の融合.....	16
第一節	技術的合理性の概念と限界.....	16
第二節	行為の中の省察に基づく理論と実践の融合.....	18
第三章	日中の教員養成カリキュラムの比較検討.....	25
第一節	教員養成カリキュラムの概観.....	25
第二節	教育実習の位置づけの考察.....	42
終章	理論と実践を融合させた教員養成カリキュラムと教育実習の可能性.....	48

参考文献

謝辞

## 序章 研究の目的

### 第一節 問題の所在

本研究の目的は、ショーン (Schön, D.A., 1931-1997) の省察的実践の理論に依拠しつつ、理論と実践の融合をめざした教員養成カリキュラムの可能性を探究することである。そのために本研究は、日中両国の教員養成大学におけるカリキュラムの現状と課題を、教育実習の意義と役割を中心に比較検討する。その主要な論点は、教員志望学生の実践的指導力を養成するために、教育実習を教員養成カリキュラム全体の中にどのように位置づけ、理論と実践をどのように融合させるべきかを問うことである。

理論と実践を融合させた教員養成カリキュラムにより、豊かな実践力を身につけた教員を養成することは日中両国において共通の課題となっている。しかしながら現状では、教員養成大学を卒業した教員の実践的指導力は十分とは言えず、実践的指導力やコミュニケーション力などの基礎的な力を十分に身に付けていないと指摘されている<sup>1</sup>。近年の学校現場の期待にも十分に応えられていないと言われている。実際に日本では、教育実習の現場から見て、実習生は教職科目と教科科目の知識をある程度に身につけているにもかかわらず、知識の学校現場への活用が十分ではないと言われる<sup>2</sup>。その一方で中国でも、教員養成カリキュラムにおける理論と実践の融合が重視され始めているが、大学の授業と教育実習の内容が切り離されているため、実習生がいざ教育現場に身を置くとすると、大学で伝達された知識や技術が学校現場に直面している状況に対応しきれないと言われる。そのため、教育実習の意義と役割が様々に議論されている。例えば、教育実習の期間の延長や内容の充実、学校ボランティアなどの体験活動の充実、多様な教育実習の確保、教科指導・生徒指導などの科目と教育実習との内容の連続性、大学と実習校との連携などが提唱されている。

このような実践的指導力の形成の経緯については、ショーンの提唱した「省察的実践」の理論によって明らかにされている。すなわち、実践の中から様々な知を生成し、この知を活かし、課題の解決に向けて工夫することが教員に求められるというのである。教員志望学生を学校現場へと導く教育実習は理論と知識の活用による実践的指導力の向上という役割を担っている。それゆえ本研究では、教員養成カリキュラム全体における教育実習の位置づけを考察するにあたり、ショーンの省察的実践の理論を手がかりとする。

### 第二節 先行研究の検討

---

<sup>1</sup> 土屋基規「教師教育をめぐる現状と課題」、日本教師教育学会編『教師教育学会年報』第18号、2009年、8・16頁。

<sup>2</sup> 寺島清一「教育実習指導の現状と課題」、日本教師教育学会編『教師教育学会年報』第18号、2009年、61・67頁。

教育実習の役割については、別惣他（2010）が教職志望学生と初任教員を対象とするアンケート調査を実施し、養成段階における教育実習の有効性を肯定的に認識している者の割合が高いことを明らかにした<sup>1</sup>。その一方で、科目の連携や科目の配置、大学の現行のカリキュラム構成に満足していないという実態も明らかになった。教育実習への期待は高いものの、教育実習と他の科目との連携には検討の余地が残されているのである。教育実習の重要性が学生側に認識される一方で、教員養成カリキュラムの問題点も明らかになっている。それゆえ、教育実習経験は、本来重要なものとして位置づける必要がある。

秋田他（1991）は熟練教師と初任教師を対象とし、授業に関する実践的知識の成長に関して比較検討した<sup>2</sup>。その結果、熟練教師は教育実践の場で、生徒との交流を通じて、初任教師より多くの手がかりをとらえ、授業の流れを考慮しながら、その場の状況に応じた対応していることが明らかになった。それに対して、初任者は授業の事実を表層的に捉えるのみで、子供の理解状態を推論し、発言を授業の場の関連性の中でとらえることがほとんどできなかったと考えられる。さらに、秋田他（1991）はこの結果に関しては、次のように述べている。初任者は教育活動、生徒、教材に関する知識などの実践知はまだ十分に形成されていない。ここで、初任教師の授業に関する実践的知識の特徴はほぼ教育実習生のものと同じだと考えられる。僅かな教育実習経験で生じた実践知は授業の場の関連性の中でほとんど機能していない。秋田の比較研究から教育実習生の実践知の質は熟練教師の実践知と異なることが明らかである。

また、別惣他（2010）は「大学の授業科目を担当する教員は、その科目が小学校教員として必要な資質能力の形成とどのように関わっており、どのような影響を及ぼすのかを意識しながら授業改善に努める必要がある」と指摘した<sup>3</sup>。今の大学の教員は自分の専門分野の知識だけを学生に伝達するという傾向がある。しかし、学生が実践力を身に付けるためには、講義のなかでも実践力を育成できるような環境をつくることが重要である。幅広い知識を一方的に伝達して学生に教養を身に付けさせるというやり方が従来の教員養成の一般的な方法であった。しかし、これからは理論知を活用できるような実践知を習得することも将来の教職生活のために必要である。それゆえ、大学教員の担当する科目と学校現場の実践とをどのように結びつけるかが課題である。特に、教育実習カリキュラムの改革動向に関して、米沢（2008）は次のことを指摘した。（1）観察参加教育実習実施の増加（2）四年次の選択教育実習の新設（3）主免教育実習の早期化（4）多様な体験的授業科目の新設（5）教育実習期間の長期化<sup>4</sup>。同様に、日本だけではなく、近年中国にもこのような教育実習改革

---

1 別惣淳二・岩田康之編「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に—」、『東京学芸大学紀要』第61巻、2010年、203頁。

2 秋田喜代美「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」、『発達心理学研究』第2巻、1991年。

3 別惣淳二・岩田康之編「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に—」、『東京学芸大学紀要』第61巻、2010年、204頁。

4 米沢崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」、『広島大学大学院教育学研究紀

の動向を見出すことができる。

上記の内容から見て、教育実習の役割の大きさは認識される一方で、教育実習と大学での授業科目の連携の方面にはまだ課題が残されていることが分かった。教育実習の役割を十分に果たすために、「省察的实践家」の教員像が新しい教員養成カリキュラムの方向性を示しつつある。もっとも、大学だけで省察力を高めることは難しい。実習生が自己の実践を振り返りながら、自己の課題を発見し、更なる上を目指して課題に向かって学ぶという学び方を提供する場の設定が大切になってくる。この理念に基づいて、湯口は「正統的周辺参加論」「認知的徒弟制度」を援用しながら、主にショーンの「行為の中の知」「行為の中の省察」「状況との対話」を中心とする参加型教育実習カリキュラムの可能性について討論した<sup>1</sup>。一方、中国においても、ショーンの思想を参考しつつ、「省察型教師」の教師像が日本と同じように注目されてきた。例えば、劉は現職教員がいままでの教育経験を踏まえて省察を行う方法に対して、実習生が自身の学習経験や教育理論を土台として自分の実習を省察することを指摘した<sup>2</sup>。現職教員と異なって、実習生の省察の土台を固めるためには、それぞれの実習生たちが身に付けた学習経験と教育理論の構成内容を重視しなければならない。さらに、劉は実習生の省察の内容について、以下の三点を論じた。第一に、実習生自身の役割の省察。第二に、自分の知識と授業内容の省察。第三に、教育方法や技術の省察<sup>3</sup>。

以上のように、教員養成カリキュラムにおける教育実習の重要性を指摘した先行研究の知見から、省察実践力の育成を目標とした教員養成カリキュラムの探究が重視されることが分かった。しかしながら、中国の教員養成カリキュラムに関する研究は「省察型教師」の養成を提唱しているにもかかわらず、実際にはこの理念を教員養成カリキュラムにどう反映させるかが具体的に検討されていないのである。

それゆえ、本研究は次の点で特色を持つものとなる。

一、今までの中国における教員養成カリキュラムの研究は、ショーンの理論を手がかりにして、理論と実践の融合を目指す教員養成カリキュラムの可能性を探究するものではない。本研究はショーンの視点に立ち、理論と実践の融合した教育実習の在り方を明らかにするものである。

二、具体的な事例大学（海南師範大学、兵庫教育大学）における教員養成カリキュラムの実態と問題点を明らかにする。それは日中両国の教員養成大学の実態を観察することができる。

### 第三節 論文構成

---

要』第 57 号、2008 年、52－53 頁。

<sup>1</sup> 湯口雅史「反省的实践を内容にもつ教育実習の提案—参加型教育実習カリキュラムの可能性—」、『鳴門教育大学研究紀要』第 30 卷、2015 年、375 頁。

<sup>2</sup> 劉正偉「培养反思型教师：从教育实习开始」、『高等師範教育研究』第 15 卷、第 3 号、2003 年、49－50 頁。

<sup>3</sup> 同上。

以下は本研究の構成を述べていく。

第一章において教員養成の現状を概観する。まず、教育実習における理論と実践の乖離の現状を検討することで、教育実習の実態を明らかにする。続けて、理論と実践の融合の必要性を歴史的、社会的な文脈から論じていく。

第二章では、ショーンの「省察的实践」の理論を考察する。まず、「省察的实践」が提唱された経緯については、「技術的合理性」の概念と限界を検討する。特に、第1節では、「技術的合理性」が登場した社会背景も考察する。さらに、「技術的合理性」の限界への検討することで、「省察的实践」の必要性を指摘する。第2節では、ショーンの「省察的实践」の三つの核心な概念を考察する。それぞれの概念を丁寧に読み解くことで、行為の中の省察に基づく理論と実践の融合のあり方を明らかにする。

第三章においては、ショーンの「省察的实践」の概念を比較研究の視点にし、日中の教員養成カリキュラムの実態を明らかにする。まず、日中の事例大学の教員養成カリキュラムの実態を比較研究し、それぞれの教員養成カリキュラムの課題を取り上げる。次に、ショーンの理論を用い、二つの事例大学の教育実習の現状を比較する。最後に、日中の教育実習の位置づけを明らかにする。

最後に終章において、理論と実践の融合の理想像を提示する。また、理論と実践の融合を目指した教員養成カリキュラムの可能性を示したい。最後に、本研究の課題を述べる。

## 第一章 日中における教員養成の現状

本章では、日中における教員養成の現状と問題点をまとめる。第一節は教員養成カリキュラムにおける教育実習の課題を明らかにする。第二節は教育実習における理論と実践の乖離の現状を述べる。第三節において理論と実践の融合の必要性を考察する。

### 第一節 教員養成カリキュラムにおける教育実習の位置づけ

理論と実践の融合を目指した教員養成カリキュラムを研究するために、理論知と実践知の概念を明らかにしなければならない。現在の中国社会では、理論と実践の融合を実現するために、教員志望者が幅広い理論知を身につけるとともに、実践力を育成し向上させることも期待されている。さらに、陳は教師の質の向上のため、実践知と理論知の概念を明らかにした。理論知とは、授業や研修に参加して身につけた知識や、独学で文献を読むことによって身に付けた知識などを指している<sup>1</sup>。教員養成カリキュラムから見れば、教育学、教育心理学、教授法などが理論知のカテゴリーに入るのである。理論知が顕在的な知であるのに対して、実践知は教員が実際の教育活動の中で使っている潜在的な知だと考えられる。それは個々の教員が生徒たちと接しつつ発見する知、すなわち状況の中に埋め込まれた知識や技術である。それだけではなくて、実践知は教員がとる行動によって目に見えるようになり、またその成立は教員が理論知をどの程度理解しているかに左右されるのである。理論知も実践知も教員の能力の向上に欠かせないものである。このように理論知の中に実践知が存在するうえに、実践知も常に理論知と緊密に関わっているのである。理論知と実践知のどちらかを優先して発展させたり、重視したりするわけにはいかない。理論知と実践知は両方ともバランス良く考慮されなければならない。それによって、理論と実践の融合の重要性が見えてくる。ところが陳によれば、従来の中国の教育界では教育者の実践知があまり重視されておらず、実際の教育活動に有効に活用されていない現状があるという。おそらく教師自身の実践知はそれぞれの経験や性格などから影響を受けるため、普遍的で正確な知識とは思われていないだろう。しかしながら、教員が行う教育活動はそれぞれの状況や文脈のなかで成立するものである。つまり、社会的状況や学習者が常に変化するからこそ、それに臨機応変に対応できる実践知が教師には求められる。

いま、中国と日本における教員養成大学の通常の教員養成カリキュラムの構成は、まず大学で理論知を学び、理論知をある程度身に付けた後、教育実習に参加し、持っていた理論知を頼りにして、教育現場での課題を解決し、最後に実践力を身につける、という内容になっている。この構成内容から見れば、教師が知識を獲得する方法は二つあることが分かる。一つ目は大学の授業で理論知を習得し、試験によって、その理解状況を確認することである。

---

<sup>1</sup> 陳向明「実践性知識：教師専門発展的知識基礎」、『北京大学教育評論』第1巻、第1号、2003年、105頁。

二つ目は、実習校で授業を見学し、観察することである。しかしながら、両国の教員養成カリキュラムの現状では、理論知と実践知の習得は二つの独立した段階で行われることになっている。理論学習の段階では理論知だけに集中するため、実践知への関心が薄くなる。その結果、大学で習得した理論知は多くの場合、教育現場に適用できないのである。特に、現在中国の社会においては教員養成に対する要請が強くなるとともに、教員養成段階では、理論と実践を融合できる教員養成カリキュラムの在り方への検討が盛んになっている。また、従来の教員養成大学の教育実習は講義で学んだ理論を実践と融合させる場とみなされてきた。しかし、先に述べたように、大学では理論知と実践知の習得が乖離しているため、教育実習が理論と実践を融合させる役割を十分に果たしているとは言えない。充実した教育実習にするためには、大学で学ぶ理論知と教育実習で習得する実践知とが一体化され、融合できるようなカリキュラムを検討しなければならない。日本の教員養成カリキュラムの課題について、岩田他は以下の三点を挙げている。第一に、カリキュラムの構成についての全体的な目標に乏しいことである。多種多様の教育理念に基づいて規定された教員養成カリキュラムはすべて理論と実践の融合を目指しているわけではない。第二に、各科目の履修によって最終的に「何を身に付けさせるか」という到達目標が乏しいことが挙げられる。これは実践知を習得できるかどうかに関わっている。実践知を身に付けるために、大学側がこの到達目標を意識しなければならない。第三に、児童生徒と教育状況が変化するに伴い、教員に求められる資質能力の基準はどのように設定されるのか<sup>1</sup>。つまり、理論と実践を融合できる資質能力はどのような社会状況のもとで求められるのか、あるいはなぜ理論と実践を融合しなければならないのかが十分に問われていない。

現在の日本では、教員養成カリキュラムに関する様々な提案がなされている。湯口は「参加型教育実習」カリキュラムの可能性について、反省的实践を内容に持つ教育実習を提案した。彼は教育実習の経験を省察的に捉えるように関連付けることで、理論知と実践知との往還が図れるように計画されていると指摘した。さらに、「学び続ける教員」「反省的实践家」などの教員像の確立につれて、教員養成とりわけ教育実習に質的充実が期待されていることを明らかにした。この提案の中で、教育実践の省察力の育成を中核に置き、「経験からの学び」を重視しながら、教育実習の場において実習生の経験を振り返りながら、学び方と自己の実践知を知る場を設定することを目指すのが見えてくる。これは教員養成カリキュラムの現状や課題を踏まえて、理論と実践を融合できる教育実習のあり方を提言するものである。

日本に対して、中国における教員養成カリキュラムの現状と課題を概観していく。教員養成カリキュラムの構成と内容は教育活動の基礎となり、教員養成の目標や求める人材観などを反映している。従来、幅広い教養と教育活動に支障なく実践力を持っている教員を育成するのは教師教育の目標である。この目標を実現するには、教員養成カリキュラムの構成

---

<sup>1</sup> 岩田康之・別惣淳二編「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察—学部生と教員初任者の意識調査を中心に—」、『東京学芸大学紀要』第61巻、2010年、197頁。



と内容に関わっている。つまり、教員の質は教員養成カリキュラムの質によって決められるとは言えよう。二十一世紀に入って以来、素質教育の普及及び市場経済の発展に伴って、教師教育の領域にも大きな変化が見られた。さらに、教員養成カリキュラムの改革が教師教育の柱として注目されるようになった。特に、先進国との教員養成カリキュラムに関する比較研究が徐々に重視されている。この中には、実践力の向上に役に立つ教育実習を目指す比較研究も数多く行われた。教育実習は教員養成カリキュラムの重要な内容として位置づけられている。教育実習の目標は大学で学んだ専門知識と技術を実際の教育現場に応用し、活用し、理論と実践を融合することである。日本の教員養成における教育実習は期間が長く、実習内容が豊富であり、分散と集中二つの方法で行われている。王の比較研究によれば、日本の教育実習では学級経営の技術、授業指導の技術を習得する内容が含まれて、実習生も実際の授業活動の中に溶け込み、実践力の育成と向上に役に立つ実習内容が設置されている<sup>1</sup>。実践力の向上に関わっている教育実習に関する研究だけではなく、理論知に関する課程内容への研究も行われた。教師教育の課程内容は教員志望者に幅広い教養を身に付ける同時に、将来の仕事現場にすぐ役に立つような知識を身に付けさせる役割も期待されている。中国の教師教育において教育理論課程が系統性と学術性をあまりにも強調されて、今の社会現状や教育課題に結びつかなく、実用性のある授業が少ないという課題があると指摘した<sup>2</sup>。教育教授方法に関する授業が少ないため、すでに設置された授業は教育の実際状況に触れないままで、教育実習生も初任教师も教育活動を順調に行える自信や能力を持っていない。

上記の日中両国の研究から、教員養成カリキュラムの現状では理論と実践の乖離をいかに克服するかが問題である。具体的に言えば、大学で教授する理論知は学術的ではあるが、実用性がなく、実際の教育現場の課題からかけ離れている。その一方で、教育実習を含む教育実践課程はあまり重視されていない、実践活動の内容は丁寧に工夫されていない、形だけの活動が行われ、大学での知識と関連づけられていないことも明らかである。理論と実践の融合という目標は実現しておらず、教員の質の向上にも支障が出ている。

## 第二節 理論と実践の乖離

教員養成カリキュラムにおける理論と実践の乖離の実態の一つ目は教育実習前の大学の授業と教育実習の活動内容が緊密に関連していないことである。現在の中国の教員養成カリキュラムの課題は理論知の授業が全体的に暗記する内容が多い、暗記だけで試験に合格できるような授業が設置されている。それに、暗記した内容は学校現場の実際にあった課題

---

1 王嘉卫「从美日高等師範課程設置看我国師範課程体系改革」、『牡丹江教育学院学报』第2号、2009年、81-82頁。

2 朱永新・楊樹兵「部分發達国家師範教育課程設置分析」、『苏州大学学报』第3号、2001年、127-131頁。

に対応できないという現状が指摘されている<sup>1</sup>。この状況から見れば、実習生にとって、教育実習を経験する過程の中で、大学で教授された知識に満足度が高いとは言えないだろう。なぜこういう事態になったのか。まず教師教育の課程の内容から見ていく。ここで例としてあげられるのは中国の海南師範大学における英語コースの教師教育課程である。主に英語課程と教育論、英語教育技能訓練、発達教育心理学、教育学基礎、学級管理や現代教育技術などに分けられている。これらの教師教育課程の設置は決して乏しいとは言えないが、問題となっているのは大学の教員がどのように知識を学生に伝達するか、また学生がどのような手段を使って、知識を理解し得るのかということである。例えば、教育学基礎というような教師教育課程では、もともとの目標は教員志望者が実際の教育課題と理論知を関連づけるための思考力と実践力を育成することとされている。しかしながら、数多くの学生を対象として一斉に授業するため、設定された目標を達成することは難しい。限られた時間で、大学教員と受講生とのコミュニケーションが充分に行えず、受講生の考えや疑問に思ったことなどがその場で指導してもらえず、授業が終わったら、問題を解決しないまま、最終的に未解決の問題を教育実習の現場に持っていくことになる。教育基礎学だけではなくて、ほかの教師教育課程も同じ課題に直面している。特に、学級管理や現代教育技術などの実践の性格を持っている授業は単なる実践的な知識を伝達するだけで、受講生がこれらの知識を演習する機会が少なく、あるとしても数多くの受講生の演習を一々詳しく、丁寧に指導する時間も保証されていない。結果としては、実践に関する授業も結局理論知のように伝達されるようになった。

理論と実践の乖離の実態の二つ目は教育実習中に現れている。例えば、実際に教師の身になって教育活動を行う機会は多くないこと、教育実習の内容は主に授業観察することと生徒の宿題を見るのを手伝うこと、また教育実習についてのフィードバックを指導する教員も十分に配置されていないことである。

上記の三つの課題をそれぞれ具体的に説明していく。

中国における海南師範大学の教育実習の事情を知るために、かつて教育実習を経験したことのある卒業生へのインタビューを行った。卒業生の感想によって、教育実習の現場で正式に担任の先生のように授業を行う機会が極めて少なく、見学でも実習でも、ほとんど授業を聞く側として観察することが多かった。授業への関与だけではなく、学級経営に関してもクラスの生徒に触れ合う機会が少なかった。これによって、大学で学んだ知識を適用する場が失われ、生徒に触れ合う機会も少ないため、子ども理解についての知識や経験を生み出せなかった。この結果、理論と実践の融合を目指す教育実習の意味もなくなったのだろう。また、教育実習を実行する場合には、授業を展開するために実用性のある理論が非常に乏しいことに悩む実習生が少なくない。理論と実践を融合するどころか、かえって実践を指導する理論までも足りないという現状が出てきた。さらに、前に述べたように、大学の教師教育科

---

<sup>1</sup>王嘉卫「从美日高等師範課程設置看我国師範課程体系改革」、『牡丹江教育学院学报』第2号、2009年、81-82頁。

目の教授は一方的に伝達して、授業参加者の人数や教材の編成などの原因で、実践的な知識を教えても、受講者にとってこの知識を演習できないため、教壇に立つ時、現場での出来事に対応できないのである。最後は、実習生が一日教育実習を終えて、この日に発生した課題や困惑などの問題が決して少なくない。しかし、これを指導してくれる指導教員が配置されていない。実習校の担当教員の指導は実際に個人差があるため、熱心に細かく指導する先生がいるのに対し、適当に行っている先生も多少存在している。つまり、実習現場で大学側でも実習校側でも実習生を支えて、指導する力が充分ではない。実習生が前の日に犯したミスや出会った課題などを解決できないまま、次の日も同じことを繰り返し、また新しいミスや課題が出てきて、この悪循環の流れで、実習生が最後本当に求められる資質能力を身に付けるのかと思わずに疑われている。

以上述べたように、理論と実践の乖離が教育実習中にも発生している。これは知識上の乖離のみならず、教育制度や教育方法も教育現場の実践から乖離している。大学は一方的に教育実習のことを実習校に任せて、実習校も実習生への指導に配慮していない。教育実習は実習生にとって、完全に個人的な行為のように、学校からの支援などが充分ではないままで、実習校に行ってしまう。さらに、実習中に自分の教育活動を支援する理論も少ないうえに、実習中の出来事をフィードバックする機会も少ないため、理論と実践を融合する可能性が決して高いとは言えない。

教育実習が終わった後に理論と実践の乖離も発生している。二週間ぐらいの実習が終わって、大学に戻ってきて、実習生たちは教育実習記録などのノートを大学側に提出する。しかし、大学に提出した教育実習に関する記録は出したきりで、実習資料を訂正する先生がないため、結局大学に戻っても、実習生の感想や困惑を聞いてくれる場所や機会がない。そのうえ、教育実習に関する反省や省察もないまま終わってしまう。それだけではなく、教育実習の実施時間から見れば、中国の場合はほとんど大学四年生で教育実習が行われている。教育実習に参加する前に、大学で実習をめぐってたくさん用意することがあるため、実際に教育実習に行く時期はほとんど四年生前期の後にすることが多い。教育実習が終わった後、前期の授業が大体終了することになっている。また、四年生後期が開始されると、実習生たちは卒業論文に取り掛からなければならないため、時間的には迫ってくるという現状もある。

このように、教育実習前、教育実習中、教育実習後の三つの段階で理論と実践は乖離している。学校教育の課題に対応できる指導力を備えた教員を育成するために、講義では実践的な内容や指導方法を学ばせ、学校現場の理論と実践の融合を図り、省察を重視し、実践から知を創造できるようなカリキュラムが期待されている。

### 第三節 理論と実践の融合という課題

教員養成における理論と実践の融合の必要性を論じるために、まず改革開放<sup>1</sup>からおよそ30年歩んできた中国にどのような変化が生じたのか、またこの変化が教師教育の世界にどのような影響を及ぼすのかを説明しなければならない。最後に、中国の社会状況を踏まえて、求められる教師像を探究し、理論と実践を融合する教員養成の必然性を明らかにしていく。

中国では、改革開放路線が推進された九十年代以降、社会主義市場経済<sup>2</sup>が本格的に導入される。中国に特有の社会主義市場経済とは経済の活性化を図るため、政治的には社会主義を標榜しつつ、経済的には市場経済の体制を目指すことである。この経済体制は中国社会のあらゆる領域に大きな変化を引き起こした。当時の指導者鄧小平は社会主義社会の生産力の発展かつ社会主義の総合的国力の増加を目指し、積極的に改革を実施していた。これをきっかけとし、中国の一部分の地域は建国以来の貧困から立ち直った。

まず、実施された改革開放と市場経済政策が中国の社会にもたらした変化を見ていく。有効な改革を実施して以来、中国は高速な経済成長を遂げ、国民の意識も変化し続ける<sup>3</sup>。改革開放を行う前に、絶対平等主義を象徴している社会主義の原因で、国民が長期にわたって、閉鎖的な政治環境と生活環境の中で暮らしてきた。改革開放の契機で、先に一部分の地域を豊にするために、東南沿海のところに経済特区、経済開発区が設置されて、資本、技術や人材などの交流を実現できる一方、中国の資源や労働者の移転も推奨されるなど、経済改革が進んだ。これによって、中国は自国の内部から目を移し、世界に目を向けるようになった。先進国に経済状況が二十年、三十年ぐらい遅れて、周辺のアジア諸国にも遅れている状況を認識し、さらに大胆かつ積極的改革を実施した。改革につれて、経済発展の不平等、農村と都市の格差や失業者などの課題を否認できないものの、わずか何十年で何億人を豊かにしたことは改革開放と市場経済の効果を証明している。

経済に大きな変化をもたらす一方で、国民の生活、仕事や思想意識にもこういう変化が表れている。絶対平等主義の社会主義体制の影響で、国民にとって、職場というのは結婚、出産から進学及び福祉などすべてを保障してくれるような存在であった。昔からこのような職場を中国語では「単位」と呼ばれてきた。最初からこの「単位」に所属してさえいれば、死ぬまでも困ることなく豊に生活できると言っても過言ではない。当時は社会主義の本質への理解に歪みがあるため、「平等」、「平均」だけで、社会主義を実現できると思い込んでいた。しかしながら、市場経済の導入につれて、これまでの管理と保護がなくなり、競争によって給料や職位を決められるようになった。「甘い時代が戻ってこない」という現状を認識し、自己の実力を養わなければならない。

---

<sup>1</sup> 中国政府は1978年経済体制の改革を決定すると同時に、対外開放政策も計画した。1980年から順次、沿海都市を開放した。

<sup>2</sup> 経済は自由化

<sup>3</sup> 黒沢惟昭・張梅著『現代中国と教師教育』明石書店、2000年、105－108頁。

このような経済の発展は当時の国民の意識変化に大きな影響を及ぼしていた。変化の激しい時代を生き残るために、将来を支える力を身につけないと、新しい時代に遅れる人になるかもしれない。改革の波にうまく乗れるように、自分自身の競争力を向上するために、国民が教育のほうに注目していた。

中国の教育の発展は決して順調とは言えない。教育方針が政治の変化によって常に変わってきた。改革開放の前に、教育思想は多変であった。建国初期の教育思想は、毛沢東の提唱した政治政策と密接に関わっている。つまり、教育というものは階級革命のために位置づけられていた。しかしながら、長年にわたって、こういう政治のために、行われてきた教育は中国の教育基盤となる一方で、完全に政治に附属し、最後に「文化大革命」の政治目標に従って、「教育革命理論」が誕生した。この理念の核心は大体「文化大革命」のように、客観事実を無視し、主観的な意思によって、生産力を求める発展というものであった。この教育革命理論が当時の経済力の向上に一時的に効果があるにもかかわらず、何年後に客観事実を無視することによって、失敗するしかなかった。また、経済の不況がさらに教育に大きなダメージを与えた。

二十世紀八十年代頃、鄧小平の指導体制の下で、国家を「文化大革命」のダメージから立て直すために、経済政策だけではなく、積極的に教育改革も行われた。黒沢は中国の改革開放以後の教育思想の変遷を三つの段階に分けて考察した。教育思想の解放と教育理論の探究段階、教育改革を全面的に展開し教育思想の転換と正段階、更なる解放と加速段階という三つの段階であった<sup>1</sup>。要するに、改革開放以来、中国における教育思想の開放と転換は社会の発展に影響を与える一方で、教師教育の発展と深化にも可能となった。

市場経済の発展は中国における高等師範教育にも大きな変化を与えていた。この中には、プラスとマイナスの両面が出てくる。社会主義市場経済の発展を促すために、市場経済に応じた教師教育の教育課程、人材の養成、教育活動が設置されている。競争という原則のもとで、従来の平均主義を廃棄し、新しい教育観を導入することによって社会が一新した。これはプラス面だといえよう。しかし、競争を一方的に強調し、行動のすべてが利益獲得に方向づけられているため、教育の目標もそのような方向で設定されることになった。学生がよい就職先に入るために、企業の要求に向けて、能力形成だけに力を入れがちとなった。これはマイナス面とも言えよう。就職機会の競争、社会経済の発展に伴い教師教育の質向上が盛んになっている。しかし、従来の師範教育体制、教育方式で養成した教員が能力不十分であるため、社会主義市場経済の発展に応じる教員養成のあり方が要請されている。この流れで、多様な教育方法も求められている。

このように、中国では改革開放、社会主義市場経済改革が社会全般および国民の意識に大きな変化を及ぼしたことが明らかである。これらの変化は教師教育の改革に直接的また間接的に関わっている。具体的に言えば、まず、国民が経済的な裕福を求める一方で、自分あるいは自分の子どもに精神の豊かさを満たさせるために、学校教育の質に目を向けてきた。

---

<sup>1</sup> 黒沢惟昭・張梅著『現代中国と教師教育』明石書店、2000年、110頁。

それと同時に、市場経済の影響で、公立学校だけではなく、私立学校も競争の激しい市場の中で自分の学校の質を向上するために、優秀な教師を招聘しなければならないのである。最後に、中国政府も二一世紀を迎えるにつれて、国家の国際総合競争力を高めるために、教育の改革に重点を置いて、学校教育にも学校教育の質を背負う教師教育にも様々な改革を実施した。こういう流れで、保護者、学校、国家からの要請や期待に応えるために、教員志望者の質の向上と深化はもはや必然化したのである<sup>1</sup>。

以下の内容は家庭状況の変容と保護者からの期待、学校の要請、国家の政策制度の三つの方面から教員養成における理論と実践の融合の必要性を論じておこう。

経済発展が中国社会に急変をもたらすと同時に、家庭内の状況にも大きな変容が起きている。一番問題となっているのは家庭間の経済格差である。この経済的な格差が子どもの受ける教育の質に関わっている。例えば、経済力の原因で授業後塾に通っている生徒と通っていない生徒がいるので、これによってクラス内に生じた学力の差をどのように対処すべきなのかを認識する必要がある。これだけではなく、親の子どもの教育への関心度も貢献度も経済的な原因でそれぞれの家庭状況においても異なっている。必ずしも経済力が高い保護者が自分の子どもの教育にきちんと責任を持つとは限らないが、ある程度でこの経済力の原因で各家庭の子どもの受ける影響が異なるとは言えるだろう。いまの学校では同じクラスでこういったような状況は決して珍しくないのである。市場経済の発展で全国的には都市部と農村部において経済格差があるのは否定できないことであり、さらにこの格差が学校においても影響をもたらすのは教員として真剣に意識するべきである。本来の教育の姿は平等かつ公平というふうに教えられたが、実際の現場では教えられた通りではないかもしれない。教員はこのずれを認識するのみならず、この状況に対応するために、学級内でこの差にどのように対処するのか、出来るだけ教育の平等の本質を考慮して各生徒に対応しなければならない。この状況下で、教員に求められる教師像は公平な心を持って、一人一人の生徒に接する姿でありながら、この差を自分の力および同僚との連携を通して、できる限りに悪影響を最小限にするように努力しなければならない。これを実現するためには、ただ教えられた知識だけでは足りず、重要なのは同僚との連携の能力を育てないといけない。連携力も実践力の大事な一環として役割をはたしている。教育実習では実習生同士が相互に連携・協力し合う活動が必要である。

また、経済の発展がもたらした影響は上述の内容だけではない。高い離婚率や企業改革による高い失業率などが原因で、子どもの生活環境は大きく変化してきた。特に、いま中国で話題になるのは過去の一人子政策を廃止し、すべての夫婦に第2子の出産が認められるようになったことがある。つまり、いまの子どもをとりまく家庭状況は昔と比較できないほど複雑で多様である。教員を目指す大学生が学校内での知識の中に閉じ込めて、学校外の発生した様々な変容に関心を持たないままでは、想像より困難な状況に直面すると、手を打て

---

<sup>1</sup> 岡田大爾「中国の近年の教育改革の動向と教師の資質向上の課題」、『広島国際学院大学研究報告』第44巻、2011年、60-61頁。

なくなってしまう。何よりも、高学歴社会の進行に伴って、保護者たちが自分の子どもに激しい競争を生き抜いてもらうために、子どもへの教育を重視するため、教師の質にも多様な期待をかけている。保護者からの期待に応えるために、教員としてふさわしい力量が強く求められている。以上述べた深刻な教育問題に鑑みれば、教員に求められる資質能力は多少明らかになるのではないか。教員は様々な家庭環境を背景とする子どもたちを平等に扱いながら、自分なりに子どもの長所を見つけて、子ども一人一人の個性に合う教育方法を使って、子どもの才能を伸ばさなければならない。そして、そのために教員は道徳や豊かな人間性を持ち、生徒理解、発達理論などの知識も習得しないといけないのである。また、子どもの育て環境が近年から変化しつつあり、教員を目指す大学生が国の行った政策をいまの学校現状にどのように繋がっていくのかを常に意識しなければならない。それに、いまの社会の動きが学校現場に一体どういう影響があるのかを予測できる能力が必要とされている。つまり、課題を発見し、判断する能力も理想な教師像の一部となっている。最後に、保護者からの期待に応えるために、教員としての基礎となる知識や能力を身に付ける一方で、調整的かつ協力的な人間関係を作るような能力が必要である。こうした事態に対応する教員としての指導力と幅広い資質が期待されるようになったのは当然であろう。

家庭内の状況の変容が教師教育の領域に多様な期待を寄せてくると同時に、学校側からの要請も近年から徐々に増えてきた。まず、中国においても日本においても情報化社会が進むにつれて、学校現場においては、コンピュータ、インターネットなどの情報機器が整備され、これを使用し、子どもの学習を支援することも多くなっている。周知のように、教員のみならず、現代の社会人としての基本的な能力の一つは情報技術を活用することである。いま学校での学習が豊富になったり、多様になったりするにともなって、このような学習を支援するための教育手段もかなり応用されている。この原因で、教員志望者が就職する前に、今後の教職生活に支障なく支える情報活用能力を身に付けておくことが不可欠であろう。つまり、コンピュータに関する理論知識だけでは多様な学習指導をすることができなくなり、学校からの要望に応じるため、現代的な状況に対応できるような情報機器を使用できる実践力が期待されていると言えよう。情報機器を使用できるような具体的、顕在的な能力がほかにも数々挙げられている。例えば、板書の書き方や教案と教材の作り方などが挙げられている。そこで理論と実践の融合が直接に学校側から要求されていることが見えてくる。

また、学校からの要請が技術面のほかに、子どもを守るためにふさわしい力量を持っている教師が強く求められている。なぜ子どもを守ることに言及するのかと言うと、現在の学校において「いじめ」「不登校」「校内暴力」などの深刻な問題が生じているからである。普通は、「校内非行」と言えば、日本のほうにはかなり深刻な状況があるというイメージが強いが、実際に中国においてもこういう事態を否定できなくなっている。前に述べた経済の急速な発展によって、中国社会に様々な変化をもたらした。この変化が学校現場に入り込んで、上記の「校内非行」などのような深刻な事態が生じた。では、経済発展と「校内非行」の間に一体どういう関連があるのか、ここで述べたいと思う。経済の発展は国民生活にプラスの

影響を及ぼすのに対して、マイナスのほうも決して少なくない。市場経済の実施と改革開放政策の展開にともなって、地域間の格差が拡大しつつある。内陸農村部より沿海都市部のほうが経済レベルが高いため、農村部の人たちが大都市に出稼ぎに行って、自分の子どもを地元の学校に就学させてしまって、家族を離れざるをえない。こうした自分の意思ではなく親の都合で親と離ればなれになった子どもたちを「留守児童」と呼ぶ。これらの「留守児童」は苦しい生活に耐えながら、それに主に一人子なので、孤独な思いを続けている。それによって、「留守児童」は学校生活に不適應になったり、いじめに関わったりすることが学校現場で頻繁に起こってしまう。また、農村部だけではなくて、大都市でも心に病を抱える子どもも少なくない。親からの厳しい要望でストレスがたまった子どももあれば、パソコンや電子ゲームに没頭した子どももある。家庭から持ち込んだストレスを発散するために、「校内非行」に関わる事態が起きる可能性がある。また、中国のニュースによると、電子ゲームに没頭する子どもが現実とゲームを混淆し、悲惨な事件を起こす。その結果、社会の変革につれて学校現場にもたらされたマイナスの影響が重視されなければならないのである。上記述べた心身状態が決して良いとは言えない子どもたちが学校内の人間関係作り、学習活動の展開において予想できない事態が起きる可能性があるため、かつての教師の資質能力と比べられないほど複雑かつ専門的・高度的な知識能力を強く求められている。ここで求められる知識能力は単に実践力のみならず、子どもを取り巻く状況の複雑性を認識しながら、これらの学校教育の課題に対応できるカウンセリング、心理、法律に関する専門理論が不可欠となっている。つまり、一方的に実践力を求めるのではなく、学校現場の課題に対処できるような複雑かつ専門知識も必要である。教員養成段階の役割を最大限に果たすように、学校教育課題に即して教育課程の設置と教育実習内容の充実を図るべきである。学校側が学校課題に支障なく対応できる教員志望者を求めることが大学における教員養成の在り方の改革を促している。

最後に、国家の教育政策と制度の方面から教員養成において理論と実践の融合の重要性を論じていく。

国がある政策あるいは制度を実行する前に、これに関する現状や課題を把握しなければならない。教育現状や教育課題に関しては、日本と中国においては社会文脈が異なっているにもかかわらず、教員の質の向上への要望は同じである。まず、中国社会において、教師の質の向上の必要性が強く提唱されるのはいまの教師教育に深刻な危機があるからである。一人子政策を廃止したとは言え、教育費用の増加、生活の不安定などの原因で、子どもを産まないことを決めた夫婦がたくさんいる。さらに、張梅の研究によると、中国の人口出生率は減りつつあり、小学校の在校生がかなり減少している。ちなみに、子どもの減少につれて、小学校の数も減少している<sup>1</sup>。しかしながら、九年義務教育の普及と大学の拡招の原因で、教員養成大学に在籍している教員志望者が一方的に増えて続ける。2000年まで小学校の教師が学生との比率は一对二十になると張梅は推測していた。さらに、あれからいままでの十

<sup>1</sup> 黒沢惟昭・張梅『現代中国と教師教育』明石書店、2000年、120－121頁。



六年間の間にこの状況はおそらくもっと深刻化しているのではないかと。したがって、現段階において行われる教師教育の改革は主に教員の数と質を中心として、ただ数量の増大と高学歴の取得だけではなく、多様な状況に対応できる質の高い教員を養成すべきである。一方、日本の教師教育の課題の一つとして教師の質も指摘されるようになった。佐藤学は日本の教師の質を支えてきた条件について二つがあると述べている。一つは「教員採用における競争率の高さ」である。もう一つは「相対的に高い給与」である<sup>1</sup>。しかしながら、この二つの条件が近年から衰退していると指摘されている。佐藤学によると、この状況のままでは教員の質を向上させるのは不可能だと予測している。この点から日本においても教員の質の危機が深刻な状況にあることは明らかである。

それゆえに、教員の質の向上をめぐって、時代の変化にふさわしい質の育成に役に立つ政策決定が必要である。この流れで、教員像の変化に関して、すなわち、「技術的熟達者」から「反省的实践家」への転換が一番注目されるようになった。「反省的实践家」に求められる知識能力を身に付けることを通して、上記の多様かつ複雑な学校教育課題に対応できるように期待されている。「反省的实践家」に求められる知識と見識について、日本においても中国においても様々な討論を展開していた。「反省的な実践」という概念を提唱したショーンは『省察的实践とは何か』という著書の中で、建築家、都市計画者、カウンセラーなどの専門家の事例を考察し、結論を導いた。ショーンは現代の社会では専門家が過去の「技術的合理」ではなく、「省察的实践」を用いて、日常の予測できない仕事に向かってほしい、目の前の状況と会話しながら、「反省的な思考」を活用して、困難な課題を解決すべきだと提唱している。この過程の中で、教員としての質が向上できると同時に、理論への理解の深さも重要とされている。なぜかと言うと、教員が直面している問題としては、不確実な状況が多いため、ここで課題を明確にし、自分なりの仮説を立てながら、課題を解決するための理論知識が不可欠である。教員の「質」を向上させるためには、「技術的熟達者」から「反省的实践家」への転換が必要である。このことが日中両国に認識され、教員養成カリキュラムにおける理論と実践の融合が図られなければならない。

---

<sup>1</sup> 佐藤学『専門家として教師を育てる』岩波書店、2016年、17頁。

## 第二章 ショーンの省察的実践の理論における理論と実践の融合

本章では、ショーンの提唱した「省察的実践」の理論の概念と特徴を明らかにする。まず第一節では「技術的合理性」の概念と限界について述べる。次に第二節ではショーンの「省察的実践」に基づく理論と実践の融合について検討する。

### 第一節 技術的合理性の概念と限界

ショーンは「技術的合理」モデルを批判し、「省察的実践」モデルを提唱した。従来のプロフェッショナル教育の内容は「技術的合理性」に基づいて行われてきた。それは、基礎科学が教育カリキュラムの最初に始まり、それに続いて応用科学が置かれ、最後に実習あるいは臨床作業が実施されるというプロセスをたどるものである。このモデルの中核の理念はすべての目的を達成するために、すでに創り出され、科学的に検証された知識を運用して解決しなければならないことである。しかしながら、ショーンはこれらの検証された、体系的な知識があらゆる問題を解決できるとは限らないと指摘し、信頼された科学的な知識を超える知が必要とされると主張した。これは行為の中から知を創造し、「省察的実践」から育んだ知を重視することである。ショーンはなぜこの「省察的実践」の理念を提唱したのか、この理念を提唱する経緯は何なのかといった問題に答えるためには、「技術的合理性」の概念の限界を論じなければならない。

「技術的合理性」は実証主義の実践的認識論である。実証主義は目的を達成するため、知識と技術を問題解決の手段として機能することを認めている。プロフェッショナルはこれらの知識と技術を用いて目的を達成することを意味する。さらに、達成する目的は社会の進歩に関わっている。例えば、ショーンは次の趣旨を述べている。エンジニアの技術的実践は産業技術の発展に結びつき、ほかのプロフェッショナルの実践にとってモデルとなった。また、医学のプロフェッショナルは健康維持を目的とする技術を身に付け、実践を行う。つまり、プロフェッショナルの実践活動は社会福祉にかかわりながら、日常の仕事を行うことである<sup>1</sup>。人間の利益や社会の福祉に関わる実践活動のため、実践を指導する知識と技術は必ず体系的に検証された科学知識を使用しないといけない。さらに、実証主義の認識論によると、事柄についての説明はただひとつ、たとえ不一致が生じたとしても、確定した理論を参照することのみによって説明できるとされた。

「技術的合理性」の考えでは、厳密かつ科学的な理論と技術を運用し、問題解決や目的達成がプロフェッショナルの実践モデルとされている<sup>2</sup>。実践的な知を認めない、さらに、権

---

<sup>1</sup> ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的実践とは何か』鳳書房、2007年、32頁。

<sup>2</sup> 大桃伸一「教職の専門職性と反省的实践家」、『人間生活学研究』第3号、2012年、79-80頁。

威を象徴する知識はプロフェッショナル教育の中に支配する地位を占めている。

ショーンは当時、アメリカで主流理論となっている実証主義の認識論を批判し、知識と技術は権威を象徴するものとして扱われるべきでないと主張した。この知識と技術は誰でも、どんな方法でも手に入れられると指摘し、さらに、「技術的合理性」の限界も強く批判した。ショーンは「技術的合理性」に基づいて「技術的熟達者」の行動の問題点を指摘し、専門家の実践を見直すことを通じて、「技術的熟達者」から「反省的实践家」へと専門家の概念を転換させる理論を示した。一体、「技術的合理性」の限界とは何なのか、この限界と新たに提唱された「省察的实践」とどのような関係があるのかを考察していく。

ショーンは「技術的合理性」が盛んになる社会背景には、第二次世界大戦後、アメリカ政府が研究機関にかけける予算の増加があると述べている。さらに、ショーンはこう述べている。「それらの機関では、新しい科学的知識の生産を利用して富を生み出し、国家目標を達成し、人々の生活を向上させ、社会問題を解決するという命題が土台になっていた。」<sup>1</sup>当時アメリカ社会では、人類の福祉のため科学知識が重視され、科学知識を運用することで人々の抱く悩みを解決する専門家が信頼される。しかしながら、社会の発展につれて、専門家が直面している社会問題がますます複雑になり、すでに生産された知識が本当に専門家の実践を指導できるのかと疑われていた。さらに、医療ミスや教師の体罰などの原因で、専門家が社会からの非難を浴びる事例が続々起きている。それによって、ショーンは専門家の中で、技術的合理性が持つ限界に気づき、専門家の抱える知がすでに問題解決に困難があると判断している。ショーンはこのように述べている。「技術的合理性の視点から見ると、プロフェッショナルの実践は問題の解決のプロセスである。選択をめぐる問題や決定をめぐる問題を解決するのは、いくつかの手段の中から、定められた目的に一番ふさわしい手段を選び取るにより行われる。しかし、問題の解決ばかり強調すると、問題の設定を無視することになる」<sup>2</sup>。この言葉には、専門家たちが目的に応じて、定められた手段や方法のみを使用して問題を解決することが表されている。つまり、問題を解決する方法は模範となったモデルを用いて実践のカテゴリーに当てはめることである。しかしながら、ショーンが指摘したように、「問題の解決ばかり強調すると、問題の設定を無視することになる」<sup>3</sup>。それは解決できる問題は必ずしもそこにあるとは限らないからである。これに関しては、ショーンは建築の専門家の実践の例を説明する。それは専門家が道路を建設する場合、彼らはたいてい地理的、経済的、幾何学的な専門知識と技術を適用すれば解決できることになる。しかし、よりよい道路を建設する以外の問題の設定も必要となっている。例えば、近隣の破壊をもたらすかどうかといった予期できない問題の設定は大事である。予期できないことがつねに専門家の実践を不確定な状況に置くことになる。さらに、ショーンは次のように述べている。「私

---

1、ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、38頁。

2 同上、40頁。

3 同上、40頁。

たちはますます、複雑性、不確定性、不安感、独自性、価値観の衝突という諸現象が現実の実践にとってもつ重要性に気づくようになった。これらの現象は、技術的合理性のモデルには当てはまらないものである」<sup>1</sup>。

この記述には複雑な文脈において専門家たちが実践を行うために、問題の中に入り込み、問題に関わるあらゆる事柄を意識し、新しい枠組みを設定しなければならないことが示されている。ショーンによれば、新しい枠組みを設定するには、事柄と向き合いながら、この場で判断することが必要である。この判断する力は複雑な状況下において形成される。つまり、定められた知識と技術は不確定で不安定で独自の状況において機能しなくなるため、その代わりに役割を果たす新しい知が求められる。これは、ショーンの「省察的实践」が登場し、省察することを通じてあらゆる場面に対応できるような知が提唱される原因となっている。

「技術的熟達者」から「反省的实践家」への転換は教師教育において重要な示唆をもたらしている。現在、「反省的实践家」を理想の教師像とする教員養成カリキュラムの再構築の議論は盛んに行われ、複雑かつ多様な教育現場に対応できる力をもつ教員が求められる。しかし、従来の教師教育は技術的合理性モデルに基づいて行われた。このモデルによれば、教師が授業を教えるのは定められた知識と技術を使用し、生徒に伝達するためであるとする。この教授方法は教師の主體的役割を排除し、ただ技術を操る人として扱う。さらに、仕事内容が簡単な事柄に対処し、固定された方法と手段を参照しながら教育任務を果たすことに限定されている。いったん教育現場が変化したら、すぐに対応できなくなるという課題が出てくる。第一章で述べたように、日本においても中国においても社会が激しく変化するとともに、学校現場の課題はもはや模範となったモデルを参考にするだけでは解決できない。そこで、すでに整理された知識を運用するだけでなく、教師自身の経験や見地を利用し、実践の文脈で新たな知を産むために、「反省的实践家」として課題を解決する方策を探究する姿が求められる。この経緯でショーンの「省察的实践」の理念が登場し、教師教育の関係者に認識されるようになった。

## 第二節 行為の中の省察に基づく理論と実践の融合

このように「技術的合理」には限界があるため、権威を持つ科学的知識によって実践を方向づけることはできないことを理解した。理論が実践を方向づけられないことは理論と実践の乖離という事態を示しているのである。理論と実践の融合を目指すためには、ショーンの「省察的实践」の理論を検討することが必要である。ショーンは、理論と実践の乖離という課題を乗り越えるため、「省察的实践論」の理念を主張し、専門家が「反省的实践家」として実践の中から有効な知を獲得するべきと提唱する。

---

<sup>1</sup> ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、40頁。

ショーンは専門家の実践のなかで、表に出ないある知の存在を確信する。また、この知は常に専門家の実践活動において機能すると説明する。理論と実践を融合し、実践の中から知を獲得するには、まず、実践という行為において有効な知があることを証明しないといけないのである。実践の中から知が存在するのを前提として、省察を通じてこの知を取り出すことができる。さらに、この知を深化し、次の実践活動を指導することも可能である。ここでは、ショーンによるこの知はどのようなものなのか、また、この知の特徴は何なのかを探究していく。

### 1. 行為の中の知の生成

ショーンは、まず専門家の実践を指導する知を「行為の中の知」と呼ぶのである。この「行為の中の知」の概念について、佐藤は『専門家の知恵』という訳書の中で次のように述べている。

「私たちは日常生活の行為という特に意識しない直観的な行動にとりかかる時、ある特殊な仕方によく分かっているようにふるまっている。そのような知がどのようなものかを言うことはできないことが多い。それを記述してみようとすると、戸惑ったり、あるいは明らかに不適切な記述をしてしまうことに気づく。私たちの知は通常、行為のパターンや扱っている素材に対する感情の中に暗黙に存在しており、不明瞭なものである。私たちの知は行為の中にあるといってよい」<sup>1</sup>。

この発言によって、「行為の中の知」とはどんな知を知ることができる。確かに、専門家であれ普通の人であれ、私たちは行為を遂行する過程で、行為を導くある知が機能していることがよくある。この知は行為の前に用意されなくて行為の最中に意識もせずに役割を果たしている。意識しないにもかかわらず、行為を扱う素材や事柄に直面する時、即座に反応でき、判断して行動するのである。専門家も同様に、気づかないと同時に、この暗黙の知が専門家自身の職業生活に存在しながら役割を果たしている。特に、経験豊富な専門家は、日常の実践において行動の効果を表すために、このような説明できない知を積極的に認識し、言葉で述べにくい基準を判断する技能と能力を繰り返し洗練している。おそらく、暗黙知と事前に知っているノウハウを混同する人がいるかもしれないが、確かに行為の中にノウハウの存在もあるが、ここで述べられる暗黙知は現状に相応しくて有効な知のことである。私たちは行為する前にノウハウについて把握するが、実際の実践活動を展開する際に、ノウハウだけでは生まれない暗黙知こそ積極的に機能していることが分かった。「行為の中の知」に関しては、ショーンは当時の研究者が挙げた様々な事例を引きながら知の生成の特性をあげている。ショーンの言葉で整理すると、次のような三つの特徴を持っている。

(1) 意識しないままに実施の仕方が分かるような行為、認知、判断がある。私たちは自分の行為に先立って、あるいは行為の最中にその行為、認知、判断について考える必要はな

---

<sup>1</sup> ドナルド・ショーン編、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2007年、76頁。

い。

(2) 私たちは、こうした行為、認知、判断を学んでいるのに気づかないことが多く。私たちはただ、そうしたことを行っているという事実気づくだけなのである。

(3) 行為の本質に対する自分たちの感覚の中には、あとから取り入れられることになる了解事項について、あらかじめ気づいていた場合もあるだろう。また、これまでまったく気づかなかったという場合もあるだろう。どちらの場合でも、私たちの行為が指し示す知の生成を記述することは、通常はできない。

ショーンの指摘のように、まず、行為の中に無自覚的に機能するある知が存在し、この知はその場で瞬時に生じて行動を促していることが明らかになった。

「行為の中の知」の存在への確認は理論と実践を融合する教員養成にとって重要な意味がある。なぜかと言えば、「行為の中の知」があることは実践の中に理論が存在するのを示している。実践の中に理論があるからこそ、両者を統一することも実現できる。

教育実習においては、実習生が子どもと触れ合う毎日の中で発生した出来事を把握し、判断し、対処する経験過程で上記の暗黙の知を頼りにして無意識に実践を遂行している。この暗黙知は教育実習前に、実習生には身につけなくて意識もしないにもかかわらず、実際の実習現場に身を置くなれば、実践と同時に暗黙知の効用を果たさせている。つまり、教育に関しての暗黙知はつねに教育実習中に存在している。理論と実践の融合を目指すには、実践の中にある暗黙知の存在を重視しなければならない。実践にある暗黙知を求められるには、教育実習の役割を見直す必要がある。教育実習を通じて、そこで教育実習生がどのような思考の手順に応じて行動すべきなのかという実践活動の中身を丁寧に分析し、点検する能力が期待されている。さらに、教育実習が暗黙性を伴う知を生成する媒介として、この必要性には、理論と実践の融合に示唆をもたらすことに気づいているのだろう。

## 2. 行為の中の省察

上述のように、行為の中には暗黙に機能している知が存在する。それに、行為の中の知の存在を認めるならば、私たちは行為について考える能力も認めなければならない。単なる行為の中の知への理解だけでは、実際の実践活動に役に立たない恐れがある。この暗黙の知の効用を最大限に発揮するために、暗黙知のままにとどまるのではなく、ある方法を使用してこの知を明らかにする必要がある。ショーンはこうした行為の中の知から行為の中の省察という概念を導きだした。「行為の中の省察」はショーンの省察的実践の理論の中核として位置づけられている。ショーンの理論によると、「行為の中の省察」を通じて、行為の中にある知を導き出して深化させ、実践活動をよりよく方向づけることができるようになる。さらに、「行為の中の省察」の過程は理論と実践の乖離を克服でき、目的と手段の融合においてもきわめて重要な示唆を与えていると言えよう。本節では、ショーンの省察的実践の中核として、「行為の中の省察」の概念、省察の条件、また省察の対象について考察していく。

「行為の中の省察」に関しては、ショーンは二つの例をあげながら、次のように説明する。

まず、ショーンはあるボール投手の経験話を取り上げた。

「身体能力だけでは試合全体をコントロールできる投手なんて、まずいない。そうでない投手は、試合状況に適応することを学ばなければならない。それができないのなら、そんなやつは役立たずだ。ボールに対する特別な感触というのがある。その感触が投手に命じて、以前うまくいったのと同じ投球を繰り返させることになるんだ」<sup>1</sup>。

この経験について語っている例に基づいて、ショーンはこのように解釈する。

「まず試合状況に適応することを学ばなければならないとは何のことなのだろう。多分、どのようにバッターに対して投げていたのか、それがどのようにうまくいったのかについて意識的になり、こうした考察と観察を土台にして、これまでのやり方を変えてみる作業が含まれているのだろう」<sup>2</sup>。

ショーンは以下のようにさらに説明する。

「ボールに対する特別な感触をつかみ、その感触でもって、以前うまくいったのと同じ投球を繰り返すようになると、少なくとも、自分は正しいことをしているということに気づき、その感触によって同じ投球を繰り返すようになる」<sup>3</sup>。

試合状況に適応することについてのショーンの解釈によれば、「行為の中の省察」はつねに行為の最中において行われ、状況の流れまたは相手に応じて熟練な思考と判断することが必要である。しかし、目の前の状況は予測もできないうえで、相手の行動も常識の枠組みに当てはまらない時がある。この状況では、考察と観察の土台として、これまで身につけた知への省察は必要となっている。ボールに対する特別な感触もいままで積み上げた成功の経験に基づいて生み出せるものである。この感触によって同じ投球を繰り返すことは、行為の中で直面していることを自分の持っている枠組みへと転移していくこと。つまり、「行為の中の省察」は出会ったことのない事柄とすでに持っていた事柄とが融合して新しい知を形成する過程である。

二つ目の事例は、ショーンはジャズミュージシャンの例を挙げながら、「行為の中の省察」を次のように説明する。

「すぐれたジャズミュージシャンたちがいっしょに即興演奏するとき、彼らもまた自分たちの音楽への感触を表現しており、聞いている音に自分を即座に合わせている。他者の演奏や自分の演奏を聞き合いながら、彼らは音楽の進み具合を感じ取り、それにしたがって自分自身の演奏を合わせている。合わせることができるのは、まず何よりも彼らが、音楽創作に対する集団的な努力をするときに、準拠枠（スキーマ）を利用するからである」<sup>4</sup>。

この説明から、ミュージシャンの即興演奏と現実の専門家の活動には何らかの関連性があることが示唆されている。ミュージシャンの即興演奏と同じように、専門家も同様の手順

1 ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、55-56頁。

2 同上、56頁。

3 同上、56頁。

4 同上、56-57頁。

で自分自身の実践活動を進めていく。例えば、メンバーから出している音を聞いて感じ取るのは、専門家が実践対象に対して観察し理解するのと同じである。また、聞いている音に即座に合わせているのは、専門家が実践状況を判断し問題を発見するのと同じである。また、他者の演奏や自分の演奏を聞き合いながら自分自身の演奏をあわせていることも、専門家が問題を解決するために、問題を検証して新たな知を構築することと同様である。

上記の二つの例に基づいて、「行為の中の省察」の概念が見えてくるのであろう。実践の中に埋め込まれた知を明らかにして、これまでの暗黙知と未知の知を統合して新たな知を生成することである。さらに、実践活動を展開する実践家たちはこのように現場と相互に関わり、内部にあった知の枠組みを更新して構築することが大事である。実践からの学びは「行為の中の省察」の重要なところである。

「行為の中の省察」の概念を考察した後、省察の条件と省察の対象についても考察していく。

ショーンは「行為の中の省察の多くは、驚きの経験と結びついている」と指摘している<sup>1</sup>。これは実践家の実践活動にもよく見られている。予測通りに結果が出た場合ならば、これはただ行為の中の知が機能しているまでである。一方で、結果がうまくいかなかった場合には、この時に驚きや困惑が発生するのである。この驚きや困惑を解決するために、ショーンは「行為の中の省察によってその事態に対応するだろう」と指摘した。つまり、行為の中の省察の発生の条件は事態に対する驚きなどが生じる場合にあるということが分かった。教育実習の場合では、実習生に驚きを感じさせて行為の中の省察を促すような教育実習の在り方の構築にとって、重要な示唆を与えていると言えよう。

また、ショーンは省察の対象に関して、次のように結論づけている。

「実践のプロセスで省察の対象となるのは、行為の結果であり、行為それ自体であり、行為の中にある暗黙的で直観的な知であり、それらが相互に作用しあったものである」<sup>2</sup>。

私たちは突然、省察しようとする場合に、どのような手順で何を省察するのが分からないのも無理はない。このような時、一番に対処すべきは省察の対象の理解と分析である。行為それ自体を対象とする場合は、行為に関わる相手や事柄についての感覚への省察かもしれない。また、行為の中にある暗黙知を対象とする場合は、暗黙知の作用がうまくいかない時、新たな知を構築する過程への省察かもしれない。

上記の行為の中の省察の概念、条件、対象への考察によって、行為の中の省察の全体像が見えてくる。要するに、省察を通じて、実践家も私たちも自身の実践から学び、役に立つ実践を学び取ることである。しかし、これを教員養成または教育実習の領域にどんな示唆をもたらすのかを見直す必要がある。例えば、省察的实践力を持つ教員を育成するには、教育実習という舞台で実習生が省察できる場として位置づけられるべきである。また、省察の概念

---

<sup>1</sup> ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、57頁。

<sup>2</sup> 同上。



から見れば、出会った事柄と未知の事柄を相互促進できるように、実習中に様々な教育活動を体験させることも理論と実践の融合に役に立つ。

### 3. 状況との会話

ショーンの省察的実践の三つ目の鍵となる「状況との会話」という概念も理論と実践の乖離を克服することに重要な示唆をもたらすといえよう。

ショーンは、「行為の中の省察というアイデアをプロフェッショナルの実践につなげようとするならば、実践とは何なのか」について考察しなければならないと述べる。まず、彼はクライアントの訴訟を担当する弁護士の実践例とうまく弾けるようにピアノを繰り返して練習する人の実践例をあげた。この二つの例から、プロフェッショナルの実践活動には二つの意味があることを指摘した。一つ目は、「一定の範囲におけるプロフェッショナル的な状況における活動を示している」。二つ目は、「活動への準備を指している」<sup>1</sup>。つまり、実践家が直面している状況はつねに何度も何度も出会えるケースであり、同じ種類のケースを何度も繰り返して自分の実践を練習することができる。プロフェッショナルはこうした様々な練習機会の下で、前まで持っていた知識を運用し、予測した知識を次回の実践で検証し、新たな知識と技術を生成できる条件を持っている。様々な実践活動を通じて、類似の事例を要約し、そして帰納することによって、類似の事例の中に一般的なものが含まれていることを提示し、再びの類似の事例が発生するならば、前の実践から収穫した「実践の中の知」を用いて、自分の推論を実践していく。そして、この「実践の中の知」はますます暗黙になり、無意識になり、次の行動をよりよい方向へ導きうる。つまり、プロフェッショナルの実践「状況との会話」の機会と条件を提供できる活動である。特に、このような実践活動は「状況との会話」を実現することを可能にしている。

専門家が「状況との会話」を意識して行う条件とは、前節で述べた内容と同じように、同じケースであっても、複雑かつ多変な状況の中に前回機能した知をここで使えなくなるという驚きや困惑を生じる時がある。こういう時こそ専門家の知をもう一度見直す機会がある。知を見直す手段の一つは「状況との会話」である。

「状況との会話」に関しては、ショーンは次のように述べている。

「不確な独自の状況の中で、驚きや困惑、混乱を経験できている。そして自分が直面している現象について省察し、また行動の中で暗黙となっていたそれまでの理解について省察している」<sup>2</sup>。

実践家は新たな状況の中で、いままでの「知」から外れた驚きや困惑の経験、つまり、通常の範囲を超えた経験をすることがある。そして、自分の前で起きた現象について省察して

---

<sup>1</sup> ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的実践とは何か』鳳書房、2007年、62頁。

<sup>2</sup> ドナルド・ショーン編、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2007年、119頁。

いる。また、新たな理論や知を生み出すために、実践を実行している。行為の中で省察する時、その人がすでに確定した理論や知に頼るのではなく、困惑に思ふ事例から自分なりの新たな理論を構成しようとしている。この探究の過程において、その人がただ新たな理論や知の収穫を目的とするだけでなく、目標を達成するための手段や方法までも実行している。この過程は目的と手段を相互作用することを示している。つまり、思考することと行動することは分けられないのである。

### 第三章 日中の教員養成カリキュラムの比較検討

第三章においては、日中の教員養成カリキュラムの構成、科目内容などの異同を明らかにする。次に、ショーンの理論を用い、二つの事例大学の教育実習の現状を比較する。最後に、日中の教育実習の位置づけを明らかにする。

#### 第一節 教員養成カリキュラムの概観

本節においては、日中両国の教員養成カリキュラムを比較研究際に、日中の具体的な教員養成大学の事例が必要とされている。本研究を進めるために、中国における海南師範大学教員養成カリキュラムを事例とし、日本における兵庫教育大学教員養成カリキュラムを事例として述べる。両者とも教員養成大学として位置づけられているが、専攻や学部設置などの方面では異なるところがある。教員養成カリキュラムを比較研究するまえに、二つの大学の概況を述べていく。

海南師範大学を事例として選んだのは、筆者が学部（学士）の修了生である一方で、中国の最南部の海南省における唯一の公立教師教育大学（日本における教員養成大学相当）だからである。大部分の卒業生は海南省の小中高等学校に参入し、海南省の教育の発展に貢献する人材として育成されている。さらに、近年、省内の経済が発展しつつあり、教育の質の向上が注目されるようになった。海南師範大学は海南省政府直轄の大学として、毎年、省内の小中高等学校に優秀な人材を送り出すことは期待されている。それによって、教員養成を取り巻く状況は大きく変化し、海南師範大学は豊富な知識と高い実践力を持つ教員志望者を育成するには力を入れるべき状況に直面している。海南師範大学は小中高等学校の教員を育成することを目標とするため、小中高の教育内容にわたって数多くの学部が設置されている。兵庫教育大学が設置した学校教育学部に対して、海南師範大学が幅広いかつそれぞれ独立な学部が 21 も設置されている。中国の大学にはより多くの自主権があるからである。教員養成カリキュラムについて全国で統一された明確な基準が定められたが、国土の面積が広く、少数民族が多いなどの原因で、全ての大学が統一された基準で実施されていなかった。従って、中国の各大学の教員養成カリキュラムが異なっている。さらに、学部間の教員養成カリキュラムも異なっている状況もある。海南師範大学には小中高の教科教育をめぐって、教科を専攻する学部から学術研究を展開する学部まで非常に広く設置されていた。例えば、外国語学を専攻する外国語学部、漢文学を深く研究する文学院、応用化学と製薬方法を専攻する化学と化工学院、さらに旅行観光や酒店管理を勉強する旅行学院なども設置されていた。もちろん、開放制大学の影響によって、これらの学部の中は、教員養成系と非教員養成系に分けられている。教員を目指さない大学生もこの大学に入って、興味を持っている学部で勉強することができる。ただし、本研究においては、日中両国の教員養成大学カリキュラムを比較研究するには、海南師範大学の 21 個の学部のカリキュラムをすべて事例として研究する

のは不可能であるため、特色のある学部を取り上げて研究していきたい。事例として選んだのは初等教育学部である。その理由としては以下の三つである。一つ目はこの学部のすべてのコースは教員養成系からであり、学生が教員になる意欲はほかの学部より高いと見なされる。二つ目は当該学部では教員志望者の実践力の育成を重視し、毎学年の後期に二週間の観察実習という制度を率先し、理論と実践の融合への考察に役に立つと思う。最後に、当該学部の構成と教育内容は兵庫教育大学の教科・領域教育専修に類似であるため、初等教育教員（小学校の教員）養成のために設置された。比較研究する際には多少便利な部分がある。

またその一方で、日本の場合は兵庫教育大学を事例として、海南師範大学と比較研究することにした。兵庫教育大学を事例として選んだのは筆者が在籍して教員養成を研究するからである。情報収集上の便宜を図るのみならず、兵庫教育大学は学校教育に関する理論と実践を融合した研究の成果を教員養成の改善及び充実に活かしていくことを目指す大学として位置づけられる。特に、その教科・領域教育専修は一年次から四年次の四年間にわたる実地教育の制度を開設し、広い学問に関する基礎知識を身につけさせるうえに、初等教育教員としての総合的な能力の形成を重視する教育課程に配慮している。さらに、学校教育学部の教員就職率は全国的に高い位置に占めているため、兵庫教育大学の教員養成カリキュラムを通じて全日本における教員養成大学の概況を垣間みることができる。また、兵庫教育大学のスタンダード研究開発チームが教員としての資質能力を確実に身に付けさせるようを目指して、教員養成スタンダードを開発した。教員志望者が教員養成スタンダードに基づいて自己評価を行い、自分の学びや実践活動を振り返ることで課題を発見し、次の教育活動に生かせる知恵を身につけていくという理論と実践の往還できるようなシステムが整備されていた。まだ教員養成スタンダードを確立しない中国の教員養成大学には重要な示唆を与えようと言えよう。さらに、理論と実践の融合にも参考になれると考えられる。

日中両国の事例大学を紹介したうえで、それぞれの大学の特徴と位置づけを明らかにした。本研究において、二つの大学の教員養成カリキュラムを概観することを通じて、それぞれのカリキュラムの現状と課題を分析していく。また、現行のカリキュラムのもとで日中両国の教育実習はどのように実施されるのかといった教育実習の実態を把握する。最後に、ショーンの「省察的実践」に依拠しつつ、両国において教育実習の位置づけを明らかにする。

### 1-1、海南師範大学（初等教育学部）の教員養成カリキュラムの概況<sup>1</sup>

#### 1、養成目標

本学部は、徳、知、体、美、労が全面的に発達し、特色ある専攻を身に付け、21世紀に向けて、小学校教育改革と社会の発展に適應できる力を備え、良好な教育素養と創造精神及び実践能力を持つ小学校教員を養成する。さらに、将来の小学校教育の道で中堅かつ優秀な人材になるよう能力的基礎を築く。

#### 2、カリキュラムポリシー

---

<sup>1</sup> 海南師範大学 初等教育学部本科課程計画

本学部が育成する人材は科学的な世界観と価値観を持ち、先進的な教育思想と創造精神を持ち、基礎的な教育理論と教育方法をしっかり身に付け、未来には優秀な小学校教員と教育家になる学生である。具体的には、

#### (1) 思想政治と道德素質

国家を熱愛し、社会主義を擁護し、中国共産党を敬愛し、正確な世界観、人生観、価値観を持ち、道德のある人格を有し、小学校教育事業に貢献すること。

#### (2) 教育素質

小学校教育の基本的な概念、知識、技術、教育の考え方をしっかり身に付けるとともに、教育の発展の動向を把握できること。母国語以外に、少なくとも一つの外国語を上手に活用し、外国語で書かれる文献を読めるよう、よりよい意思疎通とコミュニケーション能力を有し、さらに外国語を使用して教育活動を展開できること。現代教育技術を身に付け、コンピュータの技術を用い、教育活動を行えること。良好なコミュニケーション能力を有し、クラス経営の仕事を組織し、調整し、管理できる能力を持つこと。科学研究や自主思考の能力を持つこと。

#### (3) 人文と科学素質

幅広い文化科学知識を身に付け、文科と理科の知識を兼有し、視野を広めていくこと。芸術的な修養と健康的な美意識を持つこと。

#### (4) 心身健康

健康意識を持ち、心身健康促進の知識と方法を知り、積極的なライフスタイルを形成し、健康な体と良好な精神状態を維持すること。

### 3、学制と履修年限

学制は4年、履修年限は3-6年である（学生の状況による判断する）。

### 4、卒業単位と学位の授与

本学部の卒業単位は155単位である。そして、『中華人民共和国学位授与条例』と『海南師範大学学士学位授与細則』に基づいて教育学学士学位を授与する。

### 5、科目の設置と履修単位の配分

履修すべき単位は科目の種類とコースによって異なる。海南師範大学の初等教育学部における教員養成カリキュラムは大きく、通識教育科目、専攻基礎科目、専攻核心科目、専攻深化科目と教育実践科目の五つから構成される。また、初等教育学部には中文教育コース、数学教育コース、英語教育コースから構成される。具体的な科目種類の設置と履修単位の配分は表1の示す通りである。

表1 科目設置と単位配分

科目類別		中文教育コース	数学教育コース	英語教育コース
通識教育科目	必修	4 1	4 1	4 1
	選択	6	6	6
専攻基礎科目	必修	4 5	4 3	4 5
専攻核心科目	必修	1 7	1 7	1 5
専攻深化科目	選択	1 9	2 1	2 1
教育実践科目	必修	2 7	2 7	2 7
合計		1 5 5	1 5 5	1 5 5

中国の大学における教員養成カリキュラムは一般教養科目、教科専門科目、教職専門科目と教育実践活動の4つから構成される。ただし、各大学における教員養成カリキュラムの具体的な分類は各大学の歴史、制度ないし習慣によって区分されており、異なっている場合は多いことがある。海南師範大学の科目の区分は一見してかなり異なるが、科目の性質から見ると、ほぼ同様である。まず、通識教育科目は文字通りに教員になるための広範な知識を身に付けるための科目であり、政治思想理論科目、第二外国語科目、体育と健康科目等について学ぶのである。いわゆる一般教養科目である。専攻基礎科目は教科専門科目と同じ、将来、従事する教科に関わる専門知識を養うための科目であり、心理学と教育学について学ぶことになっている。専攻核心科目は教職専門科目と同じで、教員として身に付けなければならない教育理論と技能を養うための科目で、その中で教科指導法、教育技能訓練、教育実践について学ぶのである。さらに、選択科目として位置づけられた専攻深化科目は学生が自身の興味、能力によって自由に履修できる科目である。専攻深化科目は小学校教育に関する広範囲にわたり多種多様な科目が含まれている。最後に、教育実践科目は軍事訓練、卒業論文、教育実習等が含まれ、実践的な能力を育てることが目標とされている。

また、海南師範大学の初等教育学部には中文教育コース、数学教育コース、英語教育コースから構成されている。現在、中国の小学校の教科科目は主に中文、数学と英語という三つの科目から構成されるが、それ以外は音楽、体育、踊り、工芸制作などの科目も実施されている。当該学部の特徴は小学校教育の基礎となる三つの科目を中心として構成される。

表1のように、各コースは通識教育科目と専攻基礎科目は比重が高いことが明らかにした。一番高いのは通識教育科目である。次に教育実践科目の比重は真ん中の位置に占めている。専攻深化科目の比重は専攻核心科目よりやや高いが、決して高い比重を占めていない。一番比重が低いのは専攻核心科目であり、教育技能や指導法、教育技能訓練を育成することを重視していないことが分かった。

表 2 通識教育科目の設置と単位の配分

類別	科目	単位	合計
通識 教育 科目 必修 科目	思想道德教育教養と法律基礎	3	4 1
	中国近代史綱要	2	
	マルクス主義基本原理	3	
	毛沢東思想と中国特色社会主義理論	6	
	形勢と政策	2	
	第一外国語	1 2	
	情報技術	6	
	健康体育	4	
	国防教育（軍事訓練）	2	
	キャリア教育	1	
通識 教育 科目 選択 科目	自専攻以外の他の 5 領域（人文、自然、芸術など）から 6 単位を選択し習得する	6	6

表 2 のように、通識教育科目（必修科目と選択科目）は各コースの共通履修科目である。必修科目では主に学生の公民意識とマルクス主義理論についての教養を形成すること、健康と国防意識の向上及び今後の教職生涯にわたるキャリア学習に必要な基本的な能力を養うことを目的としている。また、健康体育科目は学生の健康意識の向上、身体の鍛えと健康を促進する方法を身に付けさせる目的で行われ、国防教育科目は入学前の軍事訓練と軍事理論教育の二つに分けられ、主に学生の国防意識を向上させることを目的としている。さらに、学生に自らの考えをはっきりと表現させ、コミュニケーション能力を形成させる目的で外国語の聞く、話す、読む、書く能力を向上できる科目も設置している。情報技術は学生にある程度の情報技術を身に付けさせるために行われ、コンピュータ基礎理論とコンピュータ応用が含まれている。

選択科目は主に人文社会科学科目、自然科学科目、芸術科目から構成され、言語学、文学、芸術、歴史学、社会学、法学、経済学、哲学などから三つの分野の 6 単位を選択し、修得しなければならない。

表3 専攻基礎科目の設置と単位の配分

		科目	
コース の 類 別	中文教育コース	英語音声(2) 英語口語(2) 英語聴解(2) 古代漢文(2) 現代漢文(2) 写作(2) 文学概論(2) 中国古代文学(5) 児童文学(2) 中国現代文学(5)	小学生心理学(3) 小学教育学(4) 小学教育心理学(3) 小学教師口語(2) 漢字書写(3) 情報技術(2) 音楽基礎(2) 美術基礎(2)
	数学教育コース	空間幾何学(2) 高等数学(8) 線形代数(4) 生物科学(2) 天体物理科学(2) 初等数論(3) 概率論と数理統計(3)	
	英語教育コース	古代漢文(2) 現代漢文(2) 英語音声(2) 英語口語(6) 英語聴解(4) 英語読解(4) 総合英語(6)	

注：() 内の数字は単位を指す。

表3に示されたように、各コースが共通の科目は小学生心理学、小学教育学、小学教育心理学、小学教師口語、漢字書写、情報技術、音楽基礎と美術基礎である。教科専門を問わず、各コースが上記の小学教育の場面に役に立つ共通科目を学ぶことになっている。科目の性質から見れば、小学校教員としての教養と技能を養うための基礎科目である。小学生心理学、小学教育学と小学教育心理学は学校教育の現場において、生徒の学習や生徒間の人間関係を心理教育的援助サービスを提供する科目である。また、漢字書写、情報技術、音楽基礎と美術基礎などの学習は小学教育の特徴と児童の発達段階に相応し、必要となる能力を身につけられるために設置されるからである。また、共通科目以外は各コースがそれぞれの専攻領域に関わる専門知識を養うため、小学校の教科教育で必要となる科目も履修している。例えば、中文教育コースでは中文教師としての専門素質と視野を広げるため、小学校中文教育レベル以上の知識の習得に関わる科目も設置される。上記の科目を概観する上で、専攻基礎科目の内容は主に小学教員としての専門素質と総合能力の向上のため位置づけられることが分かった。全体から見れば、専攻基礎科目は教員養成の方面において必要とされる理論知識の習得に重点を置いている。ただし、上記の科目の中から、注目したいところがある。漢字書写と情報技術の授業方法はほかの授業と異なって、演習という形で行われている。漢字書写の教え方やコンピュータの操作方法の習得は講義の形でなかなか難しいが、演習の形で



学生の実践力の向上に役に立つとは言える。

表4 専攻核心科目の設置と単位の配分

		科目	
コースの類別	中文教育コース	小学中文課程と教学論（2） 小学中文教学技能訓練（4） 道德と生活課程教学論（2）	学級管理（3） 初等教育理論と 教学論（3） 教育科学研究方法（3）
	数学教育コース	小学数学課程と教学論（2） 小学数学教学技能訓練（4） 小学科学課程教学論（2）	
	英語教育コース	小学英语課程と教学論（2） 小学英语教学技能訓練（4）	

専攻核心科目の設置は表4のように示している。専攻基礎科目の教科学習と違って、専攻核心科目は各科目の教学論を学ぶうえで、各コースが当該科目の教学技能訓練という授業が設置されている。小学中文課程と教学論、小学数学課程と教学論、小学英语課程と教学論は三年次の前期で行われて、教科教学に関する理論と学ぶのである。後期になると、教育実習前に、小学中文教学技能訓練、小学数学教学技能訓練と小学英语教学技能訓練の授業を実施される。当該授業では小学校教育現場の実際に基づき、理論と実践の結びつき、教員としての専門性の向上を配慮して設置されている。理論と実践の間の架け橋となって、教育学、教育心理学などの科目から学んだ理論知を技能訓練を通じて生かして、教育実習に行く前にある程度に理論と実践の融合を実現させるため位置づけられる。この授業の目標から見れば、小学教員に必要とされる教学活動開発能力、教学活動操作能力、教学活動評価能力と教学活動研究能力の育成と向上である。また、この授業の実施時期から見れば、三年次前期から始まり、後期の教育実習前まで実施される。したがって、専攻核心科目は従来の小学教師教育カリキュラムへの補足として位置づけられ、また、教育理論の学習と教育実習の体験の間に設置された技能訓練科目である。さらに、小学教師教学技能訓練の授業の単位がほかの理論習得科目より高い比重を示すことを特徴している。

表 5 専攻深化科目（共通選択科目）の設置と単位の配分

		科目	選択単位	注
専攻 深化 科目	共通 選択 科目	教育哲学（２）教育社会学（２） 比較教育学（２） 中外教育史（２） 教師専攻発展（２）教育名著解説（２）教 育映画鑑賞（２）小学家庭教育（２）	2	この中から 2 単 位を選択する
		教育政策法規と教師職業道徳（２） 中国教育思想（２）西方現代教育思想（２） 小学教育課題分析（２）問題児童の教育 （２）小学生心理カウンセラー（２）小学 総合実践活動の設計と開発（２）	4	この中から 4 単 位を選択する
		児童合唱と指揮（１）基礎ピアノ（１）児 童童謡の編成（１）中外音楽作品鑑賞（１）	1	この中から 1 単 位を選択する
		基礎書道（１）基礎絵画（１）略画（１） 中外美術作品鑑賞（１）	1	
		基礎踊り（１）児童踊り（１）手工制作（１） 小学生体操（１）小学生体育遊戯（１）小 学生体育活動の開発（１）剪紙芸術（１）	1	
合計			9	

表 6 専攻深化科目（専攻選択科目）の設置と単位の配分

	コースの 類別	科目	選択 単位
専攻 深化 科目	中文教育 コース	小学科学課程と教学論（2）小学数学課程と教学論（2）小学英语課程と教学論（2）漢字教学（2）小学中文指導要項解説と研修（2）演劇活動の開発（1）小学中文模範教師研究（1）小学中文模範教材研究（1）小学中文研究（1）外国文学（2）中外児童文学鑑賞（2）中国古文論（2）西方文論（2）中国古代文学鑑賞（2）現代文学鑑賞（2）児童映画芸術（2）文字学（1）朗読芸術（1）言語学概論（2）社会科学概論（2）中国哲学簡史（2）西方哲学簡史（2）中国文化概論（2）美学と美育（2）人文地理（2）文科英語（2）	10
	数学教育 コース	道徳と生活課程教学論（2）小学中文課程と教学論（2）小学英语課程と教学論（2）数学史概論（2）常微分方程（2）小学数学教学事例研究（2）科学技術史（2）高等数学（2）小学数学指導要項解説と研修（2）線形代数（2）理科英語（2）数学文化（2）小学数学活動開発（2）数学教育史（2）	12
	英語教育 コース	道徳と生活課程教学論（2）小学中文課程と教学論（2）小学科学課程と教学論（2）小学数学課程と教学論（2）通識英語（2）英語文法（2）英語ライティング（2）第二外国語Ⅰ（2）第二外国語Ⅱ（2）応用通訳（2）英米文学史（2）英米社会と文化（2）小学英语歌とゲーム（2）言語学概論（2）小学英语試験と評価（2）小学英语指導要項解説と研修（2）	12

表 5 と表 6 に基づいて、専攻深化科目は共通科目と選択科目に分かれている。共通科目は五つの分野から規定られた単位を選択し習得することである。選択科目はコース内に設置された科目から相応な単位を選択し習得することである。科目の内容から見れば、教育哲学、

教育社会学などの理論の習得が一定な比重を占めているが、小学総合実践活動の設計と開発、児童合唱と指揮、演劇活動の開発、小学英語歌とゲームなどの実践力を養う科目も重要な位置を占めている。海南師範大学は教員の実践力の育成するために、実際の教育現場に役に立つ授業が積極的に設置するのは分かった。ただし、単位から観察すると、実践力を養うための授業は数多く設置されるが、選択科目であるため、学生が履修する機会がそれほど大きくないのである。位置づけとしては、専攻深化科目の大半は学生の実践力の育成に役に立つが、全体の教員養成カリキュラムには重視されていないことが分かった。

表 7 教育実践科目の設置と単位の配分

類別	科目	単位	注
教育実践科目	卒業論文	8	必修科目
	教育実習	10	
	観察実習（一）	2	
	観察実習（二）	2	
	観察実習（三）	2	
	第二授業	3	
	合計	27	

表 7 のように、教育実践科目の設置は主に卒業論文、教育実習、観察実習（一）、観察実習（二）、観察実習（三）と第二授業から構成されている。いずれも必修科目である。卒業論文は 6—8 名のグループに指導教員が 1 名付き、教育または専門教科に関する課題研究を行い、論文をまとめる形となっている。また、海南師範大学は学生に教育実践の機会をより多く提供している。その効果を出させるために、一年次から三年次まで毎学期の後期に二週間の観察実習と三年次の後期と四年次の前期に 14 週間の教育実習を実施している。合計は 20 週間の教育実践体系を設計し実施している。観察実習は三回にわたって実施されている。ただし、毎回の観察実習の目的と位置づけは異なっている。一回目は小学校教育の現状、小学生の心理、教師の職業を理解させることを目的にしている。二回目は学級管理や教科研究を理解することである。三回目は授業活動を観察し体験することである。また、教育実習は海南師範大学附属小学校で行われる。基本的なプログラムは、実習校での授業観察と学級活動への参加及び授業準備である。

## 1-2 兵庫教育大学教科・領域教育専修（言語系コースと自然系コース）の教員養成カリキュラムの概況

### 1、養成目標

教科・領域教育専修は、子どもの発達段階に応じた各教科の教育内容や教育方法及びカリキュラムについての深い理解のもとに教科学習を指導することのできる、実践的な指導能力をもった教員の養成を目指すとともに、教科横断的学習を主とする「総合的な学習」に関する知見と実践的指導力を身につけ、学校教育現場においてその推進者となることのできる教員の養成を目指している。

### 2、カリキュラムポリシー

本学の学校教育学部では、初等教育教員養成に重点を置き、「教員養成スタンダード」に基づいて、実践力と人間性に優れた学校教員を養成する。そのために、以下のような観点に基づき、教養科目、教科等に関する科目及び教職に関する科目を有機的に結び付けた体系的な教育課程を編成し、実施する。

#### （1）現代的な社会課題に対応できる資質を高める教養教育を位置づけること

複雑かつ急激に変化する現代社会において求められる教員としての教養を培うことを目的とし、諸学問領域において蓄積されてきた知識を活かしながら、幅広い視野から問題の全体像とその本質を把握し、主体的かつ協働的に探究する「教養科目群」を設定する。

#### （2）教職キャリアの形成に必要な教育の充実を図ること

「教職の意義に関するもの」、「教育の基礎理論に関するもの」、「教育課程及び指導法に関するもの」、「生徒指導、教育相談及び進路指導などに関するもの」など学校教育の理論と実践に関わる知識と経験を習得する「教職キャリア科目群」を設定する。

#### （3）教科等の指導に関わる実践的な内容を重視すること

理論と実践の往還を通して教科等の指導を中心として実践的力量を形成するために初等教科内容、初等教科指導法、実地教育等の科目からなる「教育実践・リフレクション科目群」を設定する。

#### （4）実地教育とその他の授業科目を関連づけること

実践的な能力や他の教員等と連携・協働できる力を育成するために、付属学校園を活用するとともに公立校などの協力による多様な実地教育科目をカリキュラム全体の中で体系的に配置する。

#### （5）特定の専門分野について深い学びができること

教員としての共通の基盤の上に、学生の資質、適性等に応じて、特定の専門分野についての指導能力を高める「専修専門科目群」を設定する。

### 3、学制と履修年限

修業年限の4年以上在学し、必要単位を修得すれば、卒業が認められる。

### 4、卒業単位と学位の授与

本学を卒業するための要件は、136単位以上を修得することである。本学を卒業した者に

は、学士（学校教育学）の学位を授与される。

#### 5、科目の設置と履修単位の配分

海南師範大学の科目群（通識教育科目、専攻基礎科目、専攻核心科目、専攻深化科目と教育実践科目）の設置と異なって、兵庫教育大学の授業科目の区分は教養科目、教職キャリア科目、教育実践・リフレクション科目と専修専門科目の四つから構成されている。履修単位の配分は各コースによってやや違うところがあるが、本研究で例として取り上げられる教科・領域教育専修（言語系コースと自然系コース）の単位の配分は以下の表に従う。

授業科目の区分	言語コース	自然コース
教養科目	3 0	3 0
教職キャリア科目	2 4	2 4
教育実践・リフレクション科目	5 4	5 4
専修専門科目	2 0	2 0
合計	1 3 6	1 3 6

表1 教養科目の設置と単位の配分

	授業科目	必修・選択の区分	
教養 科目	初年次セミナー（２）	必修	
	暮らしのなかの憲法（２） 同和教育と人権教育（２）	必修	
	現代社会と家族問題（２） 社会の中の言語文化（２） 伝説と史実（２） 芸術と人間（２） 環境問題と健康（２） 文学と読解（２） 社会認識と地理情報（２） 生涯学習と人間形成（２） 人間関係とカウンセリング（２） ものづくりと生活（２） 兵庫の教育（２）		選択
	社会ボランティア体験学習Ⅰ（２） 社会ボランティア体験学習Ⅱ（１） 社会ボランティア体験学習Ⅲ（１） 社会ボランティア体験学習Ⅳ（１） 障害者理解と支援（２）		選択
	数学基礎（２） 物質とエネルギーの科学（２） 生命と地球の科学（２） 基礎科学実験Ⅰ（２） 基礎科学実験Ⅱ（２）		選択
	英語コミュニケーションⅠ（２） 英語コミュニケーションⅡ（２）	必修	
	英語コミュニケーションⅢ（２） アカデミック英語Ⅰ（２） アカデミック英語Ⅱ（２） ドイツ語コミュニケーションⅠ（２） ドイツ語コミュニケーションⅡ（２） フランス語コミュニケーションⅠ（２） フランス語コミュニケーションⅡ（２） 中国語コミュニケーションⅠ（２） 中国語コミュニケーションⅡ（２） 韓国語コミュニケーションⅠ（２） 韓国語コミュニケーションⅡ（２）		選択
	情報処理基礎演習Ⅰ（２） 情報処理基礎演習Ⅱ（２）	必修	
	体育Ⅰ（１） 体育Ⅱ（１）	必修	

表1の内容を通じて、科目の設置と単位の配分を分かった。教養（共通）科目の設置は教

員として幅広い分野の知識を身に着けさせるため、初等教育教員としての教養を培うことを目的としている。教養科目群は基礎的アカデミック能力科目、社会課題探究科目、理数系基礎科目及び表現コミュニケーション科目から構成される。海南師範大学の通識教育科目群の位置づけはほぼ同じである。両方とも日中社会の現状に踏まえて、現代社会の発展に相応しい教員の育成を目標とし、多領域の専門知識を学習したうえで、教師という職業への理解を深めていく。さらに、蓄積されてきた教養知識を今後の職場において活用することができ、問題の解決などに役に立つ理論を提供している。また、幅広い知識の習得を通じて、将来の教育活動の現場では広い視野から問題の全体像と本質を把握することに役割を果たしている。つまり、海南師範大学の通識教育科目群も、兵庫教育大学の教養科目群も教員養成カリキュラムにおいては教員に求められる基礎教養の形成に位置づけられる。

表2 教職キャリア科目の設置と単位の配分

	授業科目	必修・選択の区分	
教職 キャリア 科目	教職原論（2）教育基礎論（2）教育史（2）教育心理学（2）発達心理学（2）学習心理学（2）教育社会学（2）教育制度論（2）	必修	
	教育方法論（2）教育課程論（2）道德教育論（2）特別活動論（2）総合学習の理論と実践（2）幼児理解論（2）生徒指導論（2）教育相談論（2）	必修	
	総合学習の理論と実践（2）幼児理解（2）幼児教育指導総論（2）保育内容健康論（2）保育内容人間関係論（2）保育内容環境論（2）保育内容言葉論（2）保育内容表現論（2）		選択
	発達障害の理解（2）通常学級における特別支援教育（2）	必修	
	幼小連携教育論（2）養護の基本（2）学校経営と学校図書館（2）学校図書館メディアの構成（2）学習指導と学校図書館（2）読書と豊かな人間性（2）情報メディアの活用（2）学校図書館学Ⅰ（2）学校図書館Ⅱ（2）		選択
	教職実践演習（2）	必修	
	教師発達論		選択

教職キャリア科目群は上記の表2が示した科目を概観することを通じて、教科教育以外の教職知識の習得に関する科目が数多く設置されている。教職キャリア科目は主に教職基礎



科目、教職支援科目、教職発達科目の三つの分野によって構成される。教職基礎科目は教職の意義等に関わるものおよび教育の基礎理論に関するものである。例えば、教職原論、教育史、教育社会学など。教職支援科目は教育課程及び指導法に関するもの及び生徒指導、教育相談、進路指導等に関わる学校教育の理論と実践に関わる分野についての知識と経験を習得させることを目的として開設する。教育方法論、教育層相談論や総合学習の理論と実践などの科目は教職キャリア科目群の一部分である。また、教職実践演習と教師発達論は教職発達科目として設置されている。さらに、教職実践演習は大学で学んだ知識と教育実習を通じて得た経験を有機的に統合され、最終的に形成されているかを確認する科目として位置づけられる科目である。上記の内容を踏まえて、海南師範大学の専攻核心科目の位置づけは同様であることが分かる。

表3 教育実践・リフレクション科目の設置と単位の配分

	授業科目	必修・選択の区分	
教育実践・リフレクション科目	初等国語Ⅰ（２）初等算数Ⅰ（２）初等社会Ⅰ（２）初等理科Ⅰ（２）初等生活（２）初等音楽Ⅰ（２）初等図画工作Ⅰ（２）初等体育Ⅰ（２）初等家庭Ⅰ（２）	必修	
	初等国語Ⅱ（２）初等算数Ⅱ（２）初等社会Ⅱ（２）初等理科Ⅱ（２）初等音楽Ⅱ（２）初等図画工作Ⅱ（２）初等体育Ⅱ（２）		選択
	初等国語科教育法（２）初等算数科教育法（２）初等社会科教育法（２）初等理科教育法（２）初等生活科教育法（２）初等音楽科教育法（２）初等図画工作科教育法（２）初等体育科教育法（２）初等家庭科教育法（２）初等英語教育法（２）	必修	
	初等国語科授業研究（２）初等算数科授業研究（２）初等社会科授業研究（２）初等理科授業研究（２）初等音楽科授業研究（２）初等図画工作科授業研究（２）初等体育科授業研究（２）初等家庭科授業研究（２）		選択
	教育情報メディア実習（１）マイクロティーチング実習（１）学校観察実習（１）フレンドシップ実習（１）初等基礎実習（４）初等応用実習（３）初等実習リフレクション（１）学校サポート体験学習Ⅰ（１）学校サポート体験学習Ⅱ（１）学校サポート体験学習Ⅲ（１）	必修	
	中学校実習（３）高等学校実習（２）中等実習リフレクション（１）インターンシップ実習（１）		選択

教育実践・リフレクション科目群は上記の表 3 のように示している。理論と実践の往還を通じて教科指導を中心として実践の力量を形成することを狙いとして設置する。初等教科内容科目、初等教科指導法科目、実地教育科目とインターシップ科目から構成される。この科目群は教育実習を長期に実施されるのは特徴の一つである。一年次から四年次まで多種多様な教育実習を展開されている。それに、各教育実習の内容と目的は異なっている。一年次は学校観察実習、二年次はフレンドシップ実習、三年次は初等基礎実習、四年次は初等応用実習である。四年一貫に教育実習を連続実施して、学生が常に省察できるような教育実習体系の形成は教育実践・リフレクション科目群において重要な位置を占めている。

表 4 専修専門科目（言語コースと自然コース）の設置と単位の配分

	コースの 類別	授業科目	必修・選択の 区分	
専門 教育 科目	言語コース	国語学Ⅰ（２）国語Ⅱ（２）国語学演習Ⅰ（２）国語学演習Ⅱ（２） 国語・国字論（２）国文学Ⅰ（２）国文学Ⅱ（２）古典文学演習（２） 近代文学演習（２）児童文学論（２）児童文学演習（２）漢文学 （２）漢文学演習（２）漢文学講読（２）書写・書道（２）日本語 教育（２）日本語教育演習（２）国語科教育法Ⅰ（２）国語科教育 法Ⅱ（２）国語科教育法Ⅲ（２）国語科教育法Ⅳ（２）		選択
		英語学概論（２）英語学基礎論（２）英語学特論Ⅰ（２）英語学特 論Ⅱ（２）英米文学概論（２）英米文学特論（２）英米文学研究Ⅰ （２）英米文学研究Ⅱ（２）オーラルコミュニケーションⅠ（２） オーラルコミュニケーションⅡ（２）ライティング（２）異文化理 解Ⅰ（２）異文化理解Ⅱ（２）英語科教育論（２）英語科指導論（２） 英語科授業研究（２）英語科教材論（２）		選択
		卒業研究（４）	必修	
	自然系 コース	代数学Ⅰ（２）代数学Ⅱ（２）代数学Ⅲ（２）幾何学Ⅰ（２）幾何 学Ⅱ（２）幾何学Ⅱ演習（２）解析Ⅰ（２）解析Ⅰ演習（２）解 析Ⅱ（２）確率・統計（２） 確率・統計演習（２）コンピュータ数学概論（２）数学科教育法（２） 数学科教育法演習（２）数学科教育法特別演習Ⅰ（２）数学科教育 法特別演習Ⅱ（２）数学特別演習（２）		選択
		卒業研究（４）	必修	

表4、専修専門科目群（言語コースと自然系コース）は、初等教育教員としての共通の基盤の上に、特定の教科分野についての理解を深く身につけさせ、指導能力を高めるよう科目である。また、生涯を通じて、教員としての専門性を持ち、研究を推進できる能力や態度を培うことができる専門科目を開設する。カリキュラム的には海南師範大学の専攻基礎科目の内容と目的は同じである。

### 1-3 日中の教員養成大学カリキュラムの実態

#### （1）カリキュラムの構成

海南師範大学の教員養成カリキュラムの構成は通識教育科目、専攻基礎科目、専攻核心科目、専攻深化科目と教育実践科目である。兵庫教育大学においては教養科目、教職キャリア科目、教育実践・リフレクション科目と専修専門科目から構成されている。その科目の内容と性質から見れば、通識教育科目と教養科目に相当し、専攻基礎科目と専修専門科目に対等して、専攻核心科目と教職キャリア科目に相当し、教育実践科目と教育実践・リフレクション科目に相当している。専攻深化科目は海南師範大学の特徴の一つで、限定選択履修科目が提供され、学生が自己の興味によって関連科目を選択し履修することができる。中国の通識教育科目の位置づけは日本の教養科目と同じであるが、内容的には大きな区別があることを明らかにした。日本の場合は主に教員としての総合能力の育成のため設置されるのに対して、中国の通識教育科目には教員の資質能力の育成以外にマルクス主義・毛沢東指導のもとで、各学科の規律と本質を把握する内容も存在している。また、日本の教養科目は中国の通識教育科目より数多く設置されて、多分野にわたって非常に幅広い科目が設置されていることは明らかにした。さらに、教育課程及び指導法に関する理論と実践の統合を目指す専攻核心科目と教職キャリア科目の科目設置と履修単位数から見ると、両大学間に格差が見られ、異なっていることが分かる。海南師範大学の専攻核心科目には全ての科目が必修科目であるのに対して、兵庫教育大学においては必修科目と選択科目の二つに分けられ、二種類の履修方式がある。それに、この中から、兵庫教育大学の教職キャリア科目の数は明らかに海南師範大学より多いと考えられる。

#### （2）教育実践科目の差異

海南師範大学の教育実践科目と兵庫教育大学教育実践リフレクション科目は、まず、構成から見れば、兵教大の場合は初等教科内容、初等教科指導、実地教育、インターシップから構成されている。これに対して、海師大は教育実習と観察実習がある。履修単位も海師大の割合は相対的に低いことが判明した。ただし、観察実習の実施時期は両大学とも一年次から実施されて、早い時期から教育の事情に対する認識できて、段階を追って教員としての資質能力を培う目的は同様である。

以上のように、各大学の教員養成カリキュラムの科目設置、科目区分、履修単位等から両大学のカリキュラムの実態を把握し、日中大学の間にも差があることを明らかにした。

## 第2節 教育実習の位置づけの考察

### 1-1 中国における教育実習の位置づけ

中国教員養成大学における教育実習は教育実践科目のカテゴリーに属する。ほかの教職科目や教科科目などと別々に設置されるのは現状である。海南師範大学の教員養成カリキュラムの概観を通じて、教育実践科目は観察実習（一）、観察実習（二）、観察実習（三）と教育実習によって構成されていることが分かった。それに、それぞれの教育実践科目の内容、目標、実施時期と実施時間も異なっている。まず、観察実習は三つの段階に実施され、それぞれは一年次、二年次、三年次の後期に実施されている。実施期間は、一年に二回である。三年間で合計 6 週間行われている。一回目の観察実習は小学校教育の事情、小学校の活動する様子、教師の授業活動を観察し体験することを目的に行われている。二回目の観察実習の目標は学級管理などに重点をおいて、教師がどのように学級を運営するのかを見学することである。三回目の観察実習は授業での教科教育活動への観察と理解することである。一年次から開始して、三年次まで総計三回の教育実践科目は全カリキュラムにおいてはある程度に重要な位置を占めているのは明らかにした。三年にわたる観察実習は、最初に教師という職業にはどのように感じるのか、生徒との関わりを通じて、教育への愛情を深めていき、自己自身の学習計画を立てる手引きになるようにする。実習生が三年次の教育実習に行く前に積んだ経験と知識が、教育実習の現場で効率よく発揮できる資質と能力を育む。

実習生が教育実習に行く前に、生徒との関わり、教師が教科指導と学級経営などの知識と実践力の育成は三年間に積み上げた観察実習を通じて実現するのである。つまり、観察実習という教育実践科目は教員養成カリキュラムにおいて教員として基礎的な実践力を育成するとして位置づけられることが分かった。しかしながら、大学側の科目内容の設置と観察実習の関係から見れば、実習生が教育実習に行く前に、必要とされる最小限実践力を確実に身に付けるとは言えないのだろう。海南師範大学の教員カリキュラムから見て、一年次で履修すべき通識教育科目は思想道德修養、近代史、基礎英語、基礎体育であり、専攻基礎科目は心理学、教育学、漢字書写、英語音声、現代漢文などのような非常に理論的・学術的な基礎科目である。さらに、教育方法と技術を学ぶことを中心にする専攻核心科目は一年次間に一切設置していない。つまり、大学一年次の授業科目は主に理論を中心として設置されることが分かるようになった。設置された授業科目は後期に行われる観察実習の内容との関係が見えない。つまり、学生が観察実習に行くための必要な知識を十分に準備しない、観察実習が終わったら、積んだ経験を反省する機会もない。二年次に入ると、通識教育科目の構成と内容は一年次と同じように、マルクスと毛沢東の政治理論を学び、また、基礎英語と基礎体育、情報技術などの科目も学習することになっている。専攻基礎科目の設置は一年次より数多く設置され、教科教育に関する内容は増えてきた。しかし、この段階では一年次の授業と同じ、政治教育の比重が高く、教職課程科目が少なく、特に教育技能、学生指導の科目が欠如している。観察実習（二）の目的は学級管理に関する知識と経験を習得するのであるが、

それに対して、二年次の授業は依然として政治教育と教科科目を中心に行われて、観察実習の本来の意義が失ってしまうのは現状である。三年次に入る前に、通識教育科目は二年間ですでに終了した。三年次の授業科目は主に専攻基礎科目と専攻核心科目である。それと同時に、教育実習と専攻深化科目（選択科目）の学習が始まる。三年次の大学側の授業を注目すべきなのは小学中文教学技能訓練、小学数学技能訓練と小学英語教学技能訓練という三つの科目である。三年次の教学技能訓練科目の設置は海南師範大学初等教育学院の特色科目である。教学技能訓練は教育実習実施前の第3学年に、大学で訓練を集中的に行うことである。その位置づけは実習生が授業技能をおさえ、少しでも早めにより状態で教育実習を準備することである。この実施実態はグループに分けられ、一つのグループに大学教師である指導教員が1名付いて模擬授業を指導するのである。この訓練の範囲は教育設計能力、教育操作能力、教育評価能力である。この科目の目的は教育方法と技術を理論化にして学生に伝達し、また、学習した技能や技術を模擬授業によって訓練されて、短時間内に理論と実践の融合を目指している。

つまり、海南師範大学の教員養成カリキュラムは一年次と二年次においては主に教科基礎科目と教養科目の学習を中心とし、三年次になると、教育実践科目が始まるのである。ただし、一年次と二年次の授業科目は主に政治教育と教科に関する基礎知識の教育であるため、実践知の蓄積や教育方法理論の形成に役に立たないと考えられている。

また、教育実践科目のもう一つ教育実習も実習生の実践力を高め、理論と実践を省察する場として行われた。海南師範大学の場合は三年次の後期と四年次の前期に実習生を教育実習学校に送り出し、授業観察と学級活動への参加及び授業準備、授業実践と学級活動である。実習期間は半年で7週間、合わせて14週間である。この教育実習の内容から見れば、教科教育知識以外に教育指導方法、生徒指導、教職員間の連携力が必要である。しかしながら、これらの必要となる知識は前節のカリキュラムの概観の中であまり設置されていないことが分かった。限られ教育見習から積んだ経験は教育実習の実践活動の中にある実践知あるいは暗黙知にならないのかもしれない。それだけではなくて、上記の教員養成カリキュラムには教育実習後に教育実践反省は設置されていないのは明らかにした。理論から実践へ、実践から理論へのが本来の教育実習の姿であるが、海南師範大学のカリキュラムには実践活動をリフレクションする授業を欠いているのが現状である。教育実践反省授業を通じて、経験交流会や討論会の手段を利用し、自分たちの経験を交流したり、深く再考に取り組んだりすることによって省察力を高めていくのは理論と実践の融合の最も有効な手段である。この現状を踏まえて、海南師範大学の教員養成カリキュラムはいかに大学の授業科目と教育見習、教育実習に関連づけるのは現在の課題である。この課題はつまり、設置された科目は教育実習の現場に使えない、教育実習で必要となる知識は大学の授業に設置されないのである。また、実践知の育成の方面においては、教育実習前に、技能訓練や模擬授業などの科目は教育実習にある程度関連があるが、実習後には実習経験を総括し、課題などを明確にする反省できる科目は欠いている。

## 1-2 日本における教育実習の位置づけ

兵庫教育大学の教育実習は教育実践・リフレクション科目のカテゴリーに属している。教育実践・リフレクション科目群には初等教科内容科目、初等教科指導法科目、実地教育とインターシップ科目から構成されている。この中にはわずかな科目は選択科目として設置されて、ほかの科目は主に必修科目である。この科目群は教育理論と実践の往還を通じて教科指導を中心とした実践的力量を形成することをねらいとして開設されている。海南師範大学の教員養成カリキュラムと異なっているのは教育実践科目群には教科内容科目と教科指導科目が入っている。つまり、実践知識だけではなく、実践を指導できる理論知も教育実践科目の一種となって展開されている。このカリキュラムのもとで、教育実習に現れた実践知への認識及び形成された実践知を深化することに役に立つと考えられる。

兵庫教育大学の実地教育は実地教育Ⅰ、実地教育Ⅱ、実地教育Ⅲ、実地教育Ⅳという体系として教育実習を整備している。また、教育実習の事後指導とする初等教育実習リフレクションも三年次に実施されている。さらに、現代学校教育の特徴と学校現場からの要請に応じて、マイクロティーチング実習と教育情報メディア実習も展開されている。

上記のことに基づいて、教育実習をできるだけ早い時期から教育に対する自覚と希望を持たせて、四年一貫で段階的かつ連続的に教員としての資質と能力を培うために、7科目の教育実地実習を必修科目としている。

実地教育Ⅰは一年次に履修して、学校観察実習と言うのである。その主な目的は教育体系の意義を学び、小学校の教育概要と実践について理解し、見学と参加の実習を通じて教員となる意欲と心構えを培う。

実地教育Ⅱはフレンドシップ実習でもある。この履修年次は二年次であり、実地教育Ⅰと違ったのはその実施場所である。従来の教育実習場所は主に附属学校や公立学校などに行われるのに対して、フレンドシップ実習は大学内の施設あるいは社会教育施設といったような校外の場所で実施される。この目的は野外活動の教育意義やその指導法の学びである。何よりも、学校外の生徒の様子を観察することができて、児童理解を一層深めていく。実地教育Ⅱのみならず、二年次には教材作と情報機器の活用などのような学校教育実践に応用する力を養うマイクロティーチング実習と教育情報メディア実習も設置される。

実地教育Ⅲは三年次に一ヶ月間にかかって、小学校の教育全般について実習し、基本的な教育方法及び技術を学び、児童生徒の発達特性とそれを理解する能力を養うのである。この間には、授業をしたり、休みの時間も子どもと関わったりして、教育現場を体験する。また、学校先生の授業を見て学び、実際の実践の中から学ぶ姿が求められる。

四年次に実施された実地教育Ⅳは初等応用実習であり、主にいままで学んだ知識と積んだ経験を統合して、さらに指導の方法と技術を充実させるため、位置づけられる。

最後に、初等基礎実習の事後指導として教師としての資質能力向上につながる成果と課題を発見するよう初等実習リフレクションが設置される。教育実習生が実習経験から学んだこと、例えば、気づいたこと、授業展開、生徒理解に関することについて反省して、当時

の行動の中に存在する実践知を取り出して、再度の実習に活かせるようにすることである。この科目の実施時期は三年次で、初等基礎実習が終わった後に実施される。実習が終了後の早い時期に、経験したばかりことを鮮明に思い出せ、経験を振り返る機会を設けられる。実習中にうまくいったこと、不足なところを反省して、明確にされた課題がグループ討論を通じて、改善策に取り組んでいる。特に、兵庫教育大学の初等実習リフレクションは三年次に実施されるため、反省授業で立てた改善策は四年次の初等応用実習で技術や能力を再度に磨くことができる。実践から得た理論を次回の実践の中で再び深化できるのは理論と実践の融合のあるべき姿である。このようなことが大学の授業と教育実習の内容に関連づけさせ、教育実習生の省察力を高めることが期待される。

### 1-3 要約

上記の日中教育実習の位置づけへの考察を通じて、二つのことを明らかにした。

一つ目は海南師範大学の教員養成カリキュラムにおいては、教育実習が早期化、分散化する傾向が見られる。学生が教師としての経験や能力を蓄積し、一年次から教師としての自覚や感情を育み、四年にわたって長期的に教育の現場に触れる機会が保障されることが分かった。ただし、教員養成科目に関しては、政治 教育の比重が高く、特に教育方法技能、学生指導の科目の欠如、学校教学とのつながりが薄いなどの原因で、教育実習または将来の職場に役立たない科目は依然としてカリキュラムの大部分に属するのは現状である。

また、理論と実践の融合に関して、海南師範大学初等教育学院が実習生を現場に送り出す前に、二年間積んだ自習経験と大学で学んだ知識を融合させるよう、教学技能訓練科目は設置されていた。この科目の意義は実習生が教育実習の前に、教育指導方法の理論と具体的教学指導行為を確認し、技能訓練によって実践力の向上につながっている。日本の教育実習の事前指導の内容と違って、教学技能訓練の内容と目的は教育実践で必要な教材研究、教授法、評価などに関わる知識と方法論を指導教員のもとで確実に修得させるのである。それに対して、四年次の前期に教育実習が終わって、後期になると、学生が試験、卒業論文、就職活動など同時に進めていかなければならないことも多い、さらに、海南師範大学のカリキュラムには四年次の後期の授業が卒業論文しかないのであり、実習で積んだ経験または生じた困惑を反省授業で解決する手段がないのは分かった。

つまり、ショーンの省察的実践の理論に基づいて、中国海南師範大学の教員養成カリキュラムの課題は、教育実習前に設置された教学技能訓練は実習生が教育実習活動に存在する暗黙知の育成と向上に役に立つが、教育実習後に反省授業がないため、実習の行為への省察する機会が失ってしまう。

二つ目は兵庫教育大学の教員養成カリキュラムにおいて、教育実習が早期化、多様化する傾向が見られる。一年次から学校観察実習の位置づけは中国と同じで、教育現場への理解、教師という職業への愛情を促進するのである。多様化と言えるのは教育実習の場所や実施目的はそれぞれ違うのである。学校現場以外に、社会教育施設や野外活動施設で生徒と関わ

って、生徒の全貌を見ることができる。また、教育実践・リフレクション科目は単に教育実習だけではなくて、各教科指導法の授業も数多く設置される。つまり、大学の授業と教育実習のつながりが強いとは言える。特に、三年次の実地実習が終わった後に、初等実地リフレクションが実習生の実践知を振り返り、新たな教育理念を作り出せるという目的で設置された科目は理論と実践の融合の実現に機能している。

しかし、海南師範大学の教員養成カリキュラムに比べて、三年次の初等基礎実習の前に、実習生がいままで積んだ経験や実践知を確実に基礎実習の過程に有効に機能しているのかとは言えないのである。省察的实践を実現するために、必要な実践知及び暗黙知の養成は必要である。

最後に、上記の日中教員養成カリキュラムへの概観を通じて、教育実習は日中の教員養成大学の実習生が大学で学んだ教育の理論や技術を用いながら、教育現場に身をおき、教科教育と生徒指導をはじめとするあらゆる教育活動を行う活動であり、学校教育に関する理論と実践への理解をいっそう深めていく活動でもあることが分かった。そのような理由で、限られた教育期間内でその教育実習を豊かにするよう必要なことの一つは、教員養成カリキュラムを合理的に構築することである。ショーンの「省察的实践」という考え方が注目を集めるようになったにつれて、教育の世界では、「省察的实践家」という専門家モデルも理想的な教師像として提唱されている。この流れで、教育実習は学生の省察力を養う手段の一つだと見られる。したがって、その教育実習は、教員養成カリキュラムに占める位置、つまり教育実習と大学科目の関係を明確にしておく必要がある。

ショーンは専門家の実践の中で、潜在にある知の存在を確信する。この知が常に専門家の実践活動において機能すると説明する。さて、教育の世界におけるこの暗黙知とは何であろうか。生徒を寄り添いながら、生徒の発達を支える知であり、それぞれ個性や特徴が異なる子とかわり、その時その場の状況の変化に対応できる知である。ただし、この「教育の知」は時間と機会が十分に保障されない教育実習では、養成されるのは困難である。大学の授業科目の設置はその欠陥を補うことが期待されている。

海南師範大学における教学技能訓練の授業の設置は実習生の暗黙知、実践知を育成することに機能している。この授業のねらいは教育方法と技術を理論化にして学生に伝達し、また、学習した技能や技術を模擬授業などによって訓練されて、教育実習前に、短時間内に「教育の知」への理解をさらに高めて、教育実習の中で目の前に変化する状況への判断に手がかりを提供するのである。

また、ショーンの理論によれば、次の実践活動をよりよく展開するために、行為の中にある知への省察は不可欠である。省察を通じてこの知を取り出すことができ、この知を深化し、次の実践活動を指導することも可能である。この点に関しては、兵庫教育大学における初等実習リフレクション科目の設置は実習生が教育実習経験から生じた暗黙知、実践知を自覚していくことを目的とされる。教育実践の改善のみならず、教員として必要な省察力の育成にも繋がると考えられる。実習生と実習生、実習生と指導教員が連携して、教育実習の経験



を一緒振り返って、不安や困惑を話し合って、自ら課題と解決策を身に付けることが省察力の育成と向上に役に立つと考えられる。

## 終章 理論と実践を融合させた教員養成カリキュラムと教育実習の可能性

終章においては、ショーンの「省察的实践」の理論に依拠しつつ、理論と実践の融合をめざした教員養成カリキュラムの可能性を探究することである。

第一章「日中における教員養成の現状」では、教員養成の現状を概観した。まず、教育実習における理論と実践の乖離の現状を検討することで、教育実習の実態を明らかにした。教育実習に生じた理論と実践の乖離の実態は三つの方面から考察した。一つ目は教育実習前の大学の授業と教育実習の活動内容が緊密に関連していないこと。実践科目が設置されたにも関わらず、数多くの学生を対象として一斉に授業するため、丁寧に指導する時間も保証されていない。結果としては、実践に関する授業も結局理論知のように伝達されるようになった。二つ目は教育実習中に実習生が教師の身になって教育活動を行う機会は多くないこと。教育実習の現場で正式に担任の先生のように授業を行う機会が極めて少なく、見学でも実習でも、ほとんど授業を聞く側として観察することが多かった。三つ目は教育実習後に実習生の感想や困惑を聞いてくれる場所や機会がないこと。教育実習を終えて、もうすぐ四年生の後期になり、再び教育実習と授業履修する可能性がない。理論と実践の融合の必要性を歴史的、社会的背景から考察した。改革開放からおおよそ30年を歩んできた中国には、高度経済成長を遂げたため、国民の生活や思想意識にも大きな変化が発生したことを述べた。さらに、これらの変化は教師教育の改革に直接的また間接的に関わることも説明した。具体的には、家庭状況の変容と保護者からの期待、学校の要請、国家の政策制度の三つの方面から教師の質の向上の必要性を論じた。最後に、その三つの方面からの要請に応えるために、理論と実践を融合できる、実践力の高い教員が求められることを明らかにした。

第二章「ショーンの省察的实践の理論における理論と実践の融合」では、ショーンの「省察的实践」の理論を考察した。まず、「省察的实践」の理念が登場する前に、主流となった「技術的合理性」の限界を考察した。目的を達成するため、科学的、体系的に整理された知識と解決方法を運用し、問題を解決するという「技術的合理性」の概念を明らかにした。ただし、この理論にはつねに変化し、不確定な状況に対応できない限界を示した。「技術的合理性」の限界を検討することで、「省察的实践」の必要性を指摘した。続いて、ショーンの提唱した「省察的实践」の理論を考察した。「省察的实践」の理論における三つの中核的な概念（行為の中の知、行為の中の省察、状況との対話）を考察することで、「省察的实践」という行為の特徴を明らかにした。それと同時に、すでに整理された知識と技術を使用するだけではなく、教師自身の経験や見地を利用し、実践の文脈で新たな知を産むために、省察的实践家として課題を解決する方策を探究する教師像を確立した。

第三章「日中の教員養成カリキュラムの比較検討」においては、ショーンの「省察的实践」の概念を比較研究の視点にし、日中の教員養成カリキュラムの構成、科目内容、教育実習の実施方法などの異同を明らかにした。海南師範大学と兵庫教育大学の教員養成カリキュラムの実態を比較すると、実践知を育成する授業が少なく、実践経験から反省できる授業が不

充分などの課題を明らかになった。さらに、教育実習の現状を比較すると、海南師範大学では教学技能訓練の授業が設置され、実習生の暗黙知、実践知を育成することに積極的に取り組んでいる実態が明らかになった。それに対し、兵庫教育大学では初等実習リフレクション科目が設置され、実習生が教育実習経験から生じた暗黙知、実践知を認識することができるようになっていた。これは教員として必要な省察力の育成にも繋がるものと考えられる。

「技術的合理性」のモデルは私たちが直面した複雑性、不確定性などの場面にあてはまらない場合がある。複雑で不確定な場面では即時に判断できるような思考方法が必要とされるからである。ショーンによれば、専門家の実践には潜在的な知が存在し、この知が常に専門家の実践活動において機能する。つまり、実践の中にある暗黙知の存在を重視しなければならない。また、次の実践活動をよりよく展開するためには、実践の中にある暗黙知を明らかにする必要もある。つまり、行為の中の知を省察することも不可欠である。省察を通じてこの知を取り出し、深化し、次の実践活動を導くこともできるからである。

それゆえ、ショーンの理論は教育実習における理論と実践の融合に豊かな示唆をもたらす。暗黙知の育成が重視され、教育実習の経験を省察できる教員養成カリキュラムの構築が期待されるからである。そこから、理論と実践を融合した教員養成カリキュラムの理想像が見えてくるだろう。

以上の考察を踏まえ、理論と実践を融合した教員養成カリキュラムの理想像について考えていく。まず、教員養成カリキュラムの科目は教員に必要な教養科目以外に、実際の教育現場に役に立つ科目が設置され、学生に興味を喚起しながら、実践力の育成と向上に寄与しなければならない。具体的には、理論性が非常に強く、授業内容が古く、時代遅れになった科目は消去するか、選択科目という形で残す。教育方法を教授する科目の比重を高め、重点的に設置する。また、観察実習、教育実習の内容と時間を充実し、延長し、適時性を考慮して分散的に配置する必要がある。一年次からの観察実習は年に一回ではなく、出来るだけ観察実習の機会を増やしていく。毎回の観察実習の内容を当時大学の教育内容に関連づけることで、大学の授業と教育実習を関連づける。実際に授業をする本実習を延長し、教育実践を重視する教育実習内容にする。さらに、観察実習と教育実習をリフレクションできるシステムが整備されなければならない。毎回の観察実習後に、実習現場で発見した課題を解決する必要もある。そのためには、大学の授業で学んだ知識を実習現場に応用し改善策を考える思考活動を促進するリフレクション授業が求められる。特に、本実習後のリフレクション授業の実施は言うまでもなく、リフレクション授業後も教育実習に行く機会が保障され、不足な知識を理解できるよう、再び授業を履修できる教員養成カリキュラムの構築が期待される。このように、再度の教育実習と授業を履修する機会が保障されるために、本実習の実施時期を三年次から実施するか、あるいは四年次に実施し、従来の四年養成制度を五年に延長するなどの課題を検討する必要がある。

しかしながら、理論と実践の融合を実現するには困難な点がある。一つ目は、中国は人口が非常に多い国である。数多くの大学生が同じ大学に在籍している。これによって、一定の

教室の空間の中で五十、六十人の大学生が一斉に授業を受けることも少なくない。さらに、これ以上の人数が出る場合もあるかもしれない。数多くの学生を対象として一斉に授業するため、設定された目標を達成することは難しい。特に、実践の性格を持っている授業は単なる実践的な知識を伝達するだけで、受講生がこれらの知識を演習する機会が少なく、あるとしても数多くの受講生の演習を一々詳しく、丁寧に指導する時間も保証されていない。結果としては、実践に関する授業も結局理論知のように伝達されるようになる。

二つ目は、ショーンは、教科内容、授業時間が固定された場合には、教師は、実践の中の省察の理論にそって授業を進めることは事実上不可能になってしまうと指摘した<sup>1</sup>。この指摘は教育実習の場合にも適用できる。限られた時間と空間の中で、実習生が一人ひとりの生徒に向き合って省察的实践するのは難しい。人口が多い中国はもちろん、日本も同じ状況に直面している。さらに、数多くの実習生にとって、「省察的实践」の形成はそれぞれ個人差があり、大学側は実習生がどの程度身に付けるのかを把握しにくい。教員になる意欲や学習能力によって、「省察的实践」の能力の習得も異なる。さらに、佐藤は熟達した教師が持つ暗黙知の特徴に関して、「個性的な性格を持ち、個々の教師の個人的な経験に基礎をおいている」と指摘した<sup>2</sup>。この個人差が強い実践知によって、実習生自身の理論と実践の融合のあり方を異なっている。統一的なカリキュラムのもとで、理論と実践の融合がどの程度に実現できるのかまだ判断できない。

このように、本研究は中国と日本の教員養成カリキュラムの実態と異同を明らかにしてきた。また、理論と実践の融合を目指した教員養成カリキュラムにおける教育実習の位置づけを明らかにしようと試みてきた。本研究で得られた成果は次の二点である。

(1) 中国の通識教育科目の位置づけは日本の教養科目と同じであるが、内容的には大きな区別があることを明らかにした。日本の場合は主に教員としての総合能力の育成のため設置されるのに対して、中国の通識教育科目には教員の資質能力の育成以外にマルクス主義・毛沢東指導のもとで、各学科の規律と本質を把握する内容も存在している。また、日本の教養科目は中国の通識教育科目より数多く設置されて、多分野にわたって非常に幅広い科目が設置されることを明らかにした。さらに、教育課程及び指導法に関する理論と実践の統合を目指す専攻核心科目と教職キャリア科目の科目設置と履修単位数から見ると、両大学間に格差が見られ、異なっていることが分かる。

(2) 中国海南師範大学の教員養成カリキュラムにおいては、教育実習が早期化、分散化する傾向が見られる。学生が教師としての経験や能力を蓄積し、一年次から教師としての自覚や感情を育み、四年にわたって長期的に教育の現場に触れる機会が保障されることが分かった。ただし、教員養成科目に関しては、政治教育の比重が高く、特に教育方法技能、学生指導の科目の欠如、学校教学とのつながりが薄いなどの原因で、教育実習または将来の職場

---

<sup>1</sup> ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、350頁。

<sup>2</sup> 佐藤学『教師というアポリオ—反省的实践へ』世織書房、2010年、189頁。

に役立たない科目が依然としてカリキュラムの大部分に属するのが現状である。兵庫教育大学の教員養成カリキュラムでは、教育実習が早期化、多様化する傾向が見られる。三年次の実地実習が終わった後に、初等実地リフレクションが実習生の実践知を振り返り、新たな教育理念を作り出せるという目的で設置された科目は理論と実践の融合の実現に機能している。ただし、三年次の初等基礎実習の前に、実習生がいままで積んだ経験や実践知を確実に基礎実習の過程で有効に機能させているとは言えない現状がある。

しかしながら、ショーンの「省察的实践」の理論によって、理論と実践の融合を目指した教員養成カリキュラムに関する比較研究、教育実習の意義と役割を中心にとりという研究の目的から考えると、以下の検討が課題として残された。

一つ目は、本研究で事例とした海南師範大学についてである。中国の大学には自主権があるため、教員養成カリキュラムの設置は統一された基準で実施されていない。それゆえ、海南師範大学が中国のすべての教員養成大学を代表しているとは言えない。海南師範大学の教員養成カリキュラムが中国に典型的な教員養成カリキュラムであるとは言えないのである。理論と実践の融合を目指した教員養成カリキュラムを先進的に開発している大学の事例を取り上げ、ショーンの理論の観点から検討することが今後の課題となる。

二つ目は、本研究の着目点は大学における教員養成段階にあった。それゆえ、実践力の向上を目指した、理論と実践の往還を強める教職大学院の教員養成カリキュラムについては検討できなかった。教職大学院が教員養成に向けて、どのようなカリキュラムを設置するのかを考察することが今後の課題となる。

三つ目は、ショーンの「省察的实践」には三つの核心概念がある。「行為の中の知」、「行為の中の省察」と「状況との対話」である。本研究で考察できたのは「行為の中の知」と「行為の中の省察」のみである。「状況との対話」を考察するためには、実習生の視点からインタビュー調査または教育現場の実習生の活動する様子を観察する必要がある。

## 参考文献

日本の教員養成に関する文献

秋田喜代美・佐藤学編「教師の授業に関する実践的知識の成長―熟練教師と初任教師の比較検討―」、『発達心理学研究』第2巻、1991年。

別惣淳二・岩田康之編「小学校教員養成のカリキュラム評価に関する考察―学部生と教員初任者の意識調査を中心に―」、『東京学芸大学紀要』第61巻、2010年。

ドナルド・ショーン編、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』、ゆみる出版、2007年。

ドナルド・ショーン編、柳沢昌一・三輪建二訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年。

遠藤孝夫・福島裕敏編『教員養成学の誕生』東信堂、2007年。

岩田康之「教育史研究と教師の教養形成―東アジア、主に中国メインランドの教師教育カリキュラムから―」、『教育史学紀要』第59集、2016年。

黒沢惟昭・張梅著『現代中国と教師教育』明石書店、2000年。

米沢崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」、『広島大学大学院教育学研究紀要』第57号、2008年。

日本教育大学協会、『世界の教員養成Ⅰアジア編』学文社、2005年。

岡田大爾「中国の近年の教育改革の動向と教師の資質向上の課題」、『広島国際学院大学研究報告』第44巻、2011年。

佐藤学『専門家として教師を育てる』岩波書店、2016年。

佐藤学『教師というアポリアー反省的实践』世織書房、2010年。

佐藤学・秋田喜代美「教師の授業に関する実践的知識の成長―熟練教師と初任教師の比較研究―」、『発達心理学研究』第2巻、第2号、1991年。

寺島清一「教育実習指導の現状と課題」、日本教師教育学会編『教師教育学会年報』第18号、2009年。

土屋基規「教師教育をめぐる現状と課題」、日本教師教育学会編『教師教育学会年報』第18号、2009年。

東京学芸大学『東アジアの教師はどう育つか』東京学芸大学出版、2008年。

湯口雅史「反省的实践を内容にもつ教育実習の提案―参加型教育実習カリキュラムの可能性―」、『鳴門教育大学研究紀要』第30巻、2015年。

中国の教員養成に関する文献

陳向明「実践性知識：教師専門發展的知識基礎」、『北京大学教育評論』第1巻、第1号、2003年。

戴林「日中における教員養成カリキュラムの規定要因に関する考察」、『人文社会科学研究』第23号、2011年。

李淑文・杜威「数学科教員養成における中国の現状と課題」、『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第36号、2014年。

劉正偉「培养反思型教师：从教育实习开始」、『高等師範教育研究』第15巻、第3号、2003年。

王嘉卫「从美日高等師範課程設置看我国師範課程体系改革」、『牡丹江教育学院学报』第2号、2009年。

張梅・黒沢惟昭 著『現代中国と教師教育』明石書店、2000年。

朱永新・楊樹兵「部分發達国家師範教育課程設置分析」、『苏州大学学报』第3号、2001年。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、指導教員である大関達也先生には大変なお世話になりました。丁寧なご指導を賜りましたことを心から感謝しております。

大学院に入った時に、私が研究にできる自信がなくて、不安な気持ちが長く続いてしまいました。研究内容が定まらなかったり、研究テーマを変更したかったりする時期もありました。それにも関わらず、毎回のゼミで大関先生から貴重なアドバイスを頂いて、本当にありがとうございました。大関先生が研究を進めるように、大変お忙しい時であっても、時間を割いてくださって、何度も面談していただきました。研究が進んでいない時に、大関先生が暖かく見守ってくださったおかげで、だんだん自信を取り戻して研究に向き合うことができました。

留学生である私が日本語力不足なので、書いた文章に意味が通じないところがたくさんあります。大関先生がお忙しい時であっても、原稿を修正していただきました。初めて大関先生からの添削ファイルを見た瞬間に、私が魯迅の書いた『藤野先生』の文章を思い出しました。中国の有名な作家である魯迅が、仙台医専時代に個別添削を授けるなど何かと気を配っていた恩師藤野厳九郎のことについて以下のように描きました。「(講義のノート) 持ち帰って開いてみて、私はびっくりした。同時にある種の困惑と感激に襲われた。私のノートは、はじめから終わりまで、全部朱筆で添削してあり、たくさんの抜けたところを書き加えただけでなく、文法の誤りまでことごとく訂正してあった。」この文章を読んだ小学時代の私は、将来日本で藤野先生のような先生と出会うなんて絶対夢にも思いませんでした。感激の気持ちはいっぱいです。大関先生のおかげで、研究も日本語力も進歩できました。大関先生のもとで教育哲学を勉強するのは本当に有難いです。

また、教育コミュニケーションコースの先生方、大関ゼミの先輩方、同じコースの皆さんに大変なお世話になりました。本当に感謝しております。

インタビュー、情報収集などにご協力いただきました海南師範大学、兵庫教育大学の皆様、感謝申し上げます。

最後に、私の夢を支えてくれて、留学生活を送らせてくれた両親に感謝の気持ちはいっぱいです。

平成 28 年度 12 月 20 日

杜 楊